Inspectie van het Onderwijs
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Professionalisering als gerichte opgave

VERKENNEND ONDERZOEK NAAR HET LEREN VAN LERAREN

Utrecht, juli 2013

Voorwoord

Onderwijs draait om leren, de ontwikkeling van jonge mensen. In onze snel veranderende samenleving vraagt dit ook van scholen en leraren om te blijven leren.

In dit rapport concludeert de inspectie voor de sectoren basisonderwijs, expertisecentra, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs dat het leren van leraren over het algemeen te weinig focus heeft, te weinig gericht is op concrete doelen om het eigen onderwijs te verbeteren. Leraren lijken wel voldoende ruimte te ervaren om initiatief te nemen voor hun eigen professionalisering, al lijkt de werkdruk en het vrijmaken van tijd in de organisatie regelmatig een belemmering. Daarom is onze indruk dat de ruimte lang niet door iedereen volledig benut wordt. En dit geldt nog het meest voor de leraren die het hardst aan hun kwaliteit moeten werken.

Leren door leraren is niet hetzelfde als het volgen van scholing; daar zijn vele vormen voor mogelijk, al dan niet in teamverband. Dit laatste komt in het basisonderwijs regelmatig voor; daarbuiten minder. Bij andere voorbeelden van leren gaat het om coaching on the job, intervisie, herontwerpen van het onderwijs, lesbezoek met feedback bij elkaar.

Organisaties die onvoldoende investeren in hun eigen leerproces hebben moeite om zich aan de veranderende omgeving aan te passen. De rol van leidinggevenden is daarin cruciaal. Dit jaar onderzoekt de inspectie het onderwijskundig leiderschap op scholen juist vanuit dit perspectief. In 2014 zullen we de conclusies van het onderzoek dat we hier presenteren en het onderzoek naar onderwijskundig leiderschap verdiepen met een aantal casestudies in meerdere sectoren.

Goede voorbeelden uit de praktijk tonen aan dat ruimte gericht benutten om beter te worden, zelf leren voor het leren van onze leerlingen en studenten, een opgave is die – mits goed georganiseerd – ook heel inspirerend kan zijn. Daarbij denk ik aan promotietrajecten in het kader van de functiemix, de lerarenbeurs, eigen opleidingsacademies, teamleren, ontwerpen van nieuw onderwijs, individuele coaching of peer review. Zo kan leren van leraren de sleutel zijn voor schoolontwikkeling die tegelijk het werk aantrekkelijk en leuk maakt.

Drs. H.G.J. Steur
Hoofdinspecteur

INHOUD

Samenvatting

Leraren worden meer en meer gezien als zelfstandige professionals, die binnen de kaders van hun school professionele ruimte nodig hebben om hun werk goed te doen en zich voortdurend te blijven ontwikkelen. De Inspectie van het Onderwijs speelt een toezichthoudende rol als het gaat om de kwaliteit van leraren. In 2012 is hiertoe de Wet op het onderwijstoezicht (WOT) gewijzigd. De wijze waarop de inspectie toeziet op de kwaliteit van leraren wordt vastgelegd in de diverse toezichtkaders. Een deel daarvan is momenteel in ontwikkeling. In dit verband heeft de inspectie in 2012 een verkennend onderzoek gedaan naar een belangrijk aspect van leraarkwaliteit: de wijze waarop leraren zich professionaliseren, in relatie tot schoolverbetering.

Het onderzoek is uitgevoerd in vier sectoren: primair onderwijs, voortgezet onderwijs, expertisecentra (speciaal onderwijs) en beroeps- en volwasseneneducatie (bve/mbo). Iedere sector heeft vanuit dezelfde onderzoeksvraag aan het onderzoek een eigen invulling gegeven. Zo verschilden de aantallen scholen/instellingen en waren de gebruikte instrumenten niet overal gelijk. In het primair onderwijs zijn 118 scholen bezocht, in het voortgezet onderwijs 54. In het (voortgezet) speciaal onderwijs is naar een representatieve steekproef van 115 scholen een vragenlijst verstuurd. In het mbo zijn 14 instellingen bezocht. De betrokken scholen/instellingen vormen in het algemeen geen representatieve steekproef. De resultaten van het onderzoek zijn in het voortgezet onderwijs en het mbo wel gevalideerd door middel van panelgesprekken. Toch dienen de uitkomsten van dit onderzoek met de nodige voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd.

In het onderzoek is gezocht naar een antwoord op de vraag: *Hoe werken scholen aan schoolverbetering door middel van professionalisering van leraren, en hangt dit samen met de onderwijskwaliteit?*

Het beeld dat naar voren komt is dat – hoewel sectoren, scholen en leraren van elkaar verschillen – er op alle aspecten van professionalisering ruimte is voor verbetering. De schoolleiding heeft niet altijd systematisch zicht op de sterke en zwakke punten van leraren, en leraren hebben dat zelf ook niet altijd. Bovendien is zeker niet overal afgesproken dan wel vastgelegd wat doelen en normen zijn van goed onderwijs. Hierdoor is van gerichte sturing op professionalisering in dienst van schoolverbetering lang niet altijd sprake. Gevolg hiervan is dat professionalisering niet altijd gericht is op de ambities van de school of op het verbeteren van de zwakke pedagogische en didactische vaardigheden. Op de meeste scholen krijgen de leraren de ruimte om invulling te geven aan hun eigen ontwikkeling. Professionaliseringsactiviteiten komen in het primair en het (voortgezet) speciaal onderwijs in het algemeen in samenspraak tussen schoolleiding en leraren tot stand. In het voortgezet onderwijs en het mbo gaat het initiatief tot professionalisering vooral van de individuele leraar uit. De meeste leraren zeggen behoefte te hebben aan professionalisering en benutten de ruimte daar ook voor. Werkdruk vormt wel vaak een belemmering om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten.

Er is geen duidelijke samenhang gevonden tussen professionalisering zoals gemeten aan de hand van de vier begrippen (zicht, sturing, ruimte krijgen, ruimte benutten) uit dit onderzoek en onderwijskwaliteit, zoals gemeten door de kwaliteit van lessen en de prestaties van leerlingen.

In 2014 doet de inspectie als vervolg op dit onderzoek en het onderzoek naar onderwijskundig leiderschap dat in 2013 wordt afgerond, verdiepend onderzoek naar de ontwikkeling van lerarenteams en de wisselwerking met de school en het schoolbeleid. De inspectie gaat een aantal casestudies doen in de sectoren primair onderwijs, voortgezet onderwijs, expertisecentra en beroepsonderwijs en volwasseneneducatie.

1 Inleiding

1.1 Aanleiding

Goede leraren zijn cruciaal voor goed onderwijs. Dat is een algemeen aanvaard inzicht. Het onderwijsbeleid in Nederland is er al enkele jaren op gericht de positie en de kwaliteit van de leraar te versterken. Aanvankelijk was de dreiging van het lerarentekort hiervoor de belangrijkste drijfveer, daarna vooral ook de geconstateerde noodzaak tot kwaliteitsverhoging. Leraren worden meer en meer gezien als zelfstandige professionals, die binnen de kaders van hun school professionele ruimte nodig hebben om hun werk goed te doen en zich voortdurend te blijven ontwikkelen. Daar hoort ook bij het afleggen van rekenschap (accountability), in de eerste plaats aan de schoolleiding, de ouders en de leerlingen. De Inspectie van het Onderwijs speelt een toezichthoudende rol als het gaat om de kwaliteit van leraren. In 2012 is hiertoe de Wet op het onderwijstoezicht (WOT) gewijzigd. Daarin is opgenomen dat de inspectie toezicht houdt op de kwaliteit van het onderwijspersoneel, als onderdeel van het beoordelen en bevorderen van de kwaliteit van het onderwijs (WOT, art. 3, lid 2).

Al in 2010 heeft de inspectie het toezicht op het onderwijspersoneel, vooruitlopend op de wijziging van de WOT, als een van de speerpunten benoemd voor de periode 2010-2014. In twee inspectierapporten is beschreven hoe de inspectie het toezicht op ‘de leraar’ wil vormgeven. In 2010 respectievelijk 2011 verschenen de interne rapporten *De contouren van de toezichtvisie op het leraarschap* en *Experimenteel toezichtkader leraarschap*. Voor de ontwikkeling van deze visie en dit kader zijn diverse groepen uit het onderwijs zelf geraadpleegd.

In het experimenteel toezichtkader staat de kwaliteit van het dagelijks werk van de leraar (het lesgeven) centraal, maar worden ook vier andere dimensies van het leraarschap uitgewerkt:

1. de maatschappelijke context waarbinnen leraren functioneren;
2. de formele positie van de leraar;
3. het schoolbeleid ten aanzien van leraren;
4. de professionele ruimte van leraren.

‘Professionele ruimte’ is een betrekkelijk nieuw begrip, én een belangrijk thema dat sterk in de belangstelling staat. Professionele ruimte gaat over zeggenschap en veronderstelt daarmee professioneel gedrag, van zowel schoolleiding als leraren. De kern van professioneel gedrag is dat leraren hun focus richten op het leveren van kwaliteit, én op de verbetering daarvan (professionalisering).

In de eerste fase van het onderzoek van de inspectie bleek dat leraren ‘zeggenschap’ niet als het belangrijkste aangrijpingspunt voor hun professionele ruimte zagen. Onderzoek laat zien dat leraren in alle sectoren tevreden zijn over de autonomie die zij ervaren met betrekking tot de inhoud en volgorde van de lesstof en de didactiek (Hogeling et al, 2013).

De inspectie heeft toen besloten in haar onderzoek minder het accent te leggen op die zeggenschap, maar vooral op de ruimte die leraren krijgen en benutten om zich te professionaliseren in het licht van schoolverbetering.

1.2 Doel en vraagstelling

Het doel van het onderzoek was om na te gaan hoe scholen aan schoolverbetering werken door middel van professionalisering van leraren én of dit een relatie heeft met de onderwijskwaliteit. De centrale onderzoeksvraag luidt:

Hoe werken scholen aan schoolverbetering door middel van professionalisering van leraren, en hangt dit samen met de onderwijskwaliteit?

Deze centrale vraag is in vijf deelvragen uitgesplitst:
1. Hebben scholen (schoolleiding en leraren zelf) zicht op de sterke en zwakke punten van leraren?
2. Stuurt de schoolleiding planmatig op de professionalisering van leraren?
3. Krijgen de leraren faciliteiten en ruimte om zelf (in)richting te geven aan hun professionalisering?
4. Benutten de leraren de geboden faciliteiten en ruimte om zich te professionaliseren?
5. Houden de wijze waarop en de mate waarin professionalisering plaatsvindt, en meer in het bijzonder de in de deelvragen 1 tot en met 4 genoemde activiteiten, verband met de onderwijskwaliteit?

1.3 Opzet van het onderzoek

Het onderzoek is uitgevoerd in 2012 in de sectoren primair onderwijs, voortgezet onderwijs, expertisecentra (speciaal onderwijs) en beroeps- en volwasseneneducatie (bve/mbo). Het had een verkennend karakter en is niet uitgevoerd bij representatieve steekproeven. De uitkomsten geven dus geen landelijk representatief beeld. In het primair en voortgezet onderwijs is het onderzoek gehouden op scholen die onder basistoezicht vallen. Zwakke of zeer zwakke scholen zijn niet bezocht.

Om praktische redenen en vanwege verschillen in aard en omvang van de betrokken scholen en instellingen, verschilden de opzet, de omvang en de uitvoering van het onderzoek per sector. Daarom wordt de specifieke onderzoeksopzet niet hier beschreven, maar staan ze per sector vermeld in bijlage I.

1.4 Leeswijzer

Hoofdstuk 2 beschrijft de achtergrond van het onderzoek en bevat een nadere uitwerking van het centrale begrip 'professionele ruimte' en, in samenhang daarmee, van de begrippen 'professionalisering' en 'professioneel gedrag'. In hoofdstuk 3 wordt eerst per onderzoeksvraag een sectoroverstijgende samenvatting gegeven van de bevindingen, gevolgd door een algemene beschouwing. Dit hoofdstuk vormt de kern van het rapport. De vier daaropvolgende hoofdstukken zijn elk gewijd aan één sector: primair onderwijs, voortgezet onderwijs, (voortgezet) speciaal onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. In deze sectorhoofdstukken worden per onderzoeksvraag de resultaten van het onderzoek beschreven.

Nota bene: Het rapport heeft betrekking op meerdere sectoren. Daarin worden verschillende begrippen gehanteerd voor de verschillende participanten: leraren/docenten, schoolleiding/management, schoolbestuur/college van bestuur. In de sectoroverstijgende passages is er uit oogpunt van leesbaarheid voor gekozen gebruik te maken van de termen leraar, schoolleiding (schoolleider) en bestuur. Daarmee wordt dus ook bedoeld docent, management en college van bestuur.

2 Achtergrond

2.1 De rol van de leraar bij onderwijsprestaties

De meeste scholen in Nederland voldoen aan de inspectienormen. De basiskwaliteit is in het algemeen op orde. De gemiddelde prestaties van leerlingen en studenten zijn relatief goed. Uit internationale vergelijkingen blijkt dat Nederlandse leerlingen tot de subtop van de wereld behoren. Desondanks is er reden tot zorg. De kwaliteitsverbetering stagneert en er zijn te weinig uitblinkende leerlingen en studenten (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Nederland raakt achterop bij landen waar het onderwijs en de leerprestaties wel duurzaam verbeteren.

Deze relatieve daling van de prestaties van Nederlandse leerlingen en studenten is al eerder geconstateerd (Inspectie van het Onderwijs, 2011b). Het is daarom al enkele jaren de ambitie van de Nederlandse overheid om de kwaliteit van het onderwijs en daarmee de prestaties van leerlingen en studenten over de hele linie omhoog te brengen. Om richting te geven aan de kwaliteitsverbetering heeft de regering een aantal actieplannen uitgebracht: voor het primair onderwijs *Basis voor presteren* (OCW, 2011a), voor het voortgezet onderwijs *Beter presteren* (OCW, 2011b) en voor het mbo *Focus op vakmanschap* (OCW, 2011c). Centraal in deze plannen staat de versterking van de kwaliteit van leraren. In het actieplan *Leraar 2020 – een krachtig beroep!* wordt nader uitgewerkt hoe de professionele kwaliteit van leraren én schoolleiders verbeterd kan worden. Het doel van het actieplan is dat de leraren in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en mbo in 2016 – voor zover van toepassing – hun deficiënties in het omgaan met verschillen tussen leerlingen, het bieden van onderwijs op maat, opbrengstgericht werken en beroepsgerichte voorbereiding hebben weggewerkt (OCW, 2011d).

Dat de leraar cruciaal is voor de kwaliteit van het onderwijs en een doorslaggevende rol speelt bij het behalen van optimale leerresultaten, is vrijwel algemeen aanvaard. ‘Teachers are among the most powerful influences in learning,’ schrijft John Hattie in zijn standaardwerk *Visible Learning for Teachers* (Hattie, 2012). ‘Onderwijs staat of valt met goede leraren. De kwaliteit van de leraar bepaalt in hoge mate het niveau van het onderwijs,’ schrijft de Onderwijsraad in zijn advies *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren* (Onderwijsraad, 2013a). De Onderwijsraad vraagt aanvullend aandacht voor de persoonlijke kant van de leraar: ‘de persoonlijke professionaliteit van de leraar is niet altijd vanzelfsprekend aanwezig, maar bepaalt wel in belangrijke mate de kwaliteit van handelen in de beroepspraktijk en daarmee de onderwijskwaliteit’ (Onderwijsraad, 2013b). Volgens de Inspectie van het Onderwijs is de leraar de meest bepalende factor voor de kwaliteit van het onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Ook het succes van het Finse onderwijs wordt voor een belangrijk deel toegeschreven aan de hoge kwaliteit van de Finse leraren (Sahlberg, 2011).

Het ligt dus voor de hand om de leraar centraal te stellen bij het verbeteren van de onderwijsprestaties, zeker omdat geconstateerd wordt dat de kwaliteit van de leraar onder druk is komen te staan. Tot voor kort was het overheidsbeleid vooral gericht op de aanpak van het lerarentekort. Om aan extra leraren te komen zijn concessies gedaan aan de kwaliteit (Onderwijsraad, 2013a). In het *Onderwijsverslag* van 2012 concludeerde de inspectie dat de kwaliteit van leraren in de praktijk van het onderwijs sterk verschilt. Zo is het percentage leraren dat de basisvaardigheden én de meer complexe vaardigheden beheerst op basisscholen die onder basistoezicht

vallen, bijna twee keer zo groot als op zwakke en zeer zwakke basisscholen. Overigens beheerst ook op de scholen onder basistoezicht 60 procent van de leraren niet al deze vaardigheden (Inspectie van het Onderwijs, 2012).

2.2 Het begrip 'professionele ruimte'

Het onderwijsbeleid in Nederland is er al enkele jaren op gericht de positie van de leraar te versterken. Naast verhoging van de kwaliteit van leraren en het onderwijs wordt daarmee beoogd het vak van leraar aantrekkelijker te maken, zodat goede leraren behouden blijven voor het onderwijs en talentvolle jongeren eerder de keuze maken voor een loopbaan als leraar. De aanzet voor dit beleid is gemaakt door de Commissie Leraren (commissie-Rinnooy Kan) in haar rapport *Leerkracht!* van 2007. In dit rapport pleit de commissie voor meer zeggenschap voor leraren over onderwijsinhoudelijke aangelegenheden én voor meer betrokkenheid van leraren bij besluitvorming op scholen:

> 'Betrokkenheid van leraren bij besluitvorming is essentieel om de positie van de leraar in de school te versterken. Het sluit aan bij de noodzaak om de leraar meer regelmogelijkheden en autonomie in het werk te geven. In de professionelere school beschikt de leraar idealiter over die versterkte autonomie – die gebaseerd is op en uitgaat van zíjn verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van zijn werk. De leraar heeft meer zeggenschap over zijn werk en kan zo zijn eigen werkdruk beter regelen.'

De toenmalige minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) heeft dit advies overgenomen. In het *Convenant Actieplan LeerKracht van Nederland* uit 2008[1] staat dit als volgt beschreven:

> 'Een sterkere positie van de leraar in de school begint bij de erkenning dat de leraar in de dagelijkse onderwijspraktijk over professionele ruimte moet beschikken om zijn werk goed te kunnen doen. Sociale partners en de minister van OCW onderschrijven dat beginsel en spreken af dat de positie van de leraar in de school wordt versterkt door deze professionele ruimte – de interne zeggenschap van de leraar ten aanzien van het ontwerp en de uitvoering van het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid van de school – die onderdeel wordt van de zorg van het bevoegd gezag voor goed bestuur. Professionele ruimte behelst tevens rekenschap geven over de kwaliteit van het werk."

Professionele ruimte is daarmee prominent geagendeerd en voorzien van een definitie die nadruk legt op *interne zeggenschap*.

In de actieplannen van 2011, evenals in de bestuursakkoorden tussen de sectorraden (PO-Raad en VO-raad) en OCW van 2012, is veel aandacht voor professionele ruimte. Aan het begrip 'professionele ruimte' zoals dat in het *Convenant Actieplan LeerKracht van Nederland* wordt gedefinieerd voegt de recent opgerichte beroepsvereniging voor leraren, de Onderwijscoöperatie, een element toe:

> '*Professionele Ruimte* is de ruimte voor de leraar om zijn expertise te benutten ten gunste van onderwijskwaliteit. Het gaat dan om de ruimte

1 In 2008 sloten de sociale partners in het onderwijs en de minister van OCW een convenant met daarin afspraken over het aantrekkelijker maken van het beroep van leraar.

> om te beslissen over onderwijsinhoud, onderwijsinrichting (didactisch, pedagogisch en organisatorisch) en *professionele ontwikkeling*.'

Aan de kern van het begrip 'professionele ruimte' ('zeggenschap') wordt in het bestuursakkoord tussen de PO-Raad en OCW (OCW & PO-Raad, 2012) nog een ander element verbonden:

> 'Om de onderwijskwaliteit daadwerkelijk te verhogen is niet alleen de kwaliteit van de individuele beroepsbeoefenaar in de school doorslaggevend, maar vooral ook de kwaliteit van het collectief. Die kwaliteit wordt bevorderd door de *professionele dialoog*. Het gaat om de dialoog tussen de verschillende organisatielagen: op het niveau van de groep, van de school en van het bestuur. Gesprekken, interactie en dialoog vormen een belangrijk voertuig om te leren van de eigen praktijk.'

Aanvankelijk was het de bedoeling dat de versterking van de positie van leraren bij wet zou worden vastgelegd. In 2011 heeft de minister een wetsvoorstel hiertoe ingediend. Het actieplan *Leraar 2020 – een krachtig* beroep besteedt een paragraaf aan dit wetsvoorstel waarin de definitie van professionele ruimte nog verder wordt opgerekt:

> 'Kern van het wetsvoorstel is dat de leraar bij uitstek weet hoe goed onderwijs gegeven wordt en ten volle de ruimte moet krijgen om zijn deskundigheid in te zetten om het beste uit de leerling te halen. Vanuit zijn deskundigheid buigt hij zich samen met zijn collega's over de inhoud en aanpak van het onderwijs. De vaksectie of het team van leraren kijkt kritisch naar het eigen doen en laten en werkt aan de eigen professionele ontwikkeling om de kwaliteit van het onderwijs duurzaam te kunnen borgen *zodat leerlingen goede leerprestaties kunnen leveren*. Deze werkwijze wordt ondersteund door heldere afspraken met het bevoegd gezag over de wijze waarop in de school wordt georganiseerd dat de leraren, onder eindverantwoordelijkheid van het bevoegd gezag, zeggenschap hebben over het ontwerp en de uitvoering van het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid van de school. Daarnaast zouden leraren – bijvoorbeeld verenigd in een lerarenberaad – en bevoegd gezag ook op schoolniveau het gesprek kunnen voeren over wat kwaliteit van onderwijs is en wat er nodig is om dat te realiseren. Denk daarbij aan zaken als professionalisering van het personeel, het personeels- en kwaliteitsbeleid in brede zin of de vraag wat professionaliteit voor leraren en bevoegd gezag betekent.'

De wet komt er vooralsnog niet (is aangehouden), maar onderwijsbestuurders en vakbonden hebben zich wel vastgelegd op de noodzaak om dit in de praktijk zelf inhoud te gaan geven. Een voorbeeld daarvan is het professioneel statuut voor het mbo (MBO Raad, 2009).

Het begrip 'professionele ruimte' kent daarmee drie elkaar aanvullende elementen:

1 de (formele) zeggenschap van leraren over en betrokkenheid bij het ontwikkelen en uitvoeren van het onderwijs, waaronder zeggenschap over hun eigen professionalisering. Dit behelst tevens dat leraren rekenschap afleggen over de kwaliteit van hun werk;

2 de professionele dialoog en samenwerking van leraren onderling, met de schoolleiding en met het bestuur bij de ontwikkeling en verbetering van het onderwijs op school;
3 de mate waarin de benutting van de professionele ruimte bijdraagt aan de verbetering van het lesgeven van de leraren, en daardoor aan de kwaliteit en de resultaten van het onderwijs.

2.3 Professionele ruimte vanuit het perspectief van de inspectie

In 2012 is de Wet op het onderwijstoezicht (WOT) gewijzigd en is het takenpakket van de inspectie uitgebreid met het toezicht op de kwaliteit van het onderwijspersoneel (WOT, art. 3, lid 2). Het onderwijspersoneel, te beginnen met 'de leraar', is daarom een van de strategische prioriteiten in het toezicht van de inspectie, zowel om het toezicht effectiever te maken als om meer inzicht te verkrijgen in de kwaliteit van leraren op stelselniveau.

Bij de eerste uitwerking van het toezicht op het leraarschap is een aantal richtinggevende uitgangspunten geformuleerd:

1 Het toezicht gaat over het onderwijspersoneel in brede zin, waarbij de eerste focus ligt bij de leraar.
2 Uitgangspunt is het toezicht op de kwaliteit van het *onderwijs*.
3 Toezicht op het onderwijspersoneel is vooral kwaliteitstoezicht, maar ook daar waar aan de orde nalevingstoezicht[2].
4 Het toezicht doet geen uitspraken over individuele personen.
5 Het toezicht respecteert de onderwijskundige keuzes van een school.
6 Het toezicht wordt uitgewerkt vanuit een brede (meerdimensionale) benadering van het leraarschap.

De kerndimensie van het leraarschap is 'de leraren aan het werk' met leerlingen en studenten in groepen of klassen. De inspectie wil dit werk beoordelen tegen de achtergrond van de factoren die de context van het werk bepalen. Die contextfactoren zijn:

- de maatschappelijke context;
- de formele positie van de leraar;
- het schoolbeleid ten aanzien van de leraar;
- de professionele ruimte van de leraar.

De professionele ruimte is de ruimte waar de leraren en de school elkaar (in conceptuele zin) ontmoeten. Het is de 'plek' waar leraren werken aan de ontwikkeling van het onderwijs en de eigen ontwikkeling die daarvoor nodig is. Het gaat bij de professionele ruimte niet om onderwijs- dan wel personeelsbeleid of voornemens hiertoe, maar om het feitelijk functioneren daarvan in de praktijk. Professionele ruimte kent in het perspectief van de inspectie twee dimensies:

1 Voor de leraren
De school of instelling faciliteert de professionele ruimte van leraren. Als het gaat om de kaders voor het werk van de leraren betrekt de school(leiding) de leraren aantoonbaar bij de onderwijsvisie van de school en creëert draagvlak voor die visie; dit is zodanig vertaald in concrete verwachtingen dat voor leraren

2 In geval van nalevingstoezicht wordt erop toegezien dat de onder toezicht gestelde voldoet aan wettelijke vereisten. Bij kwaliteitstoezicht gaat het om toezicht op aspecten van kwaliteit zoals opgenomen in toezichtkaders.

duidelijk is wat dit in hun werk met leerlingen of studenten betekent. Vervolgens biedt de school leraren voldoende professionele ruimte om hun werk te doen.

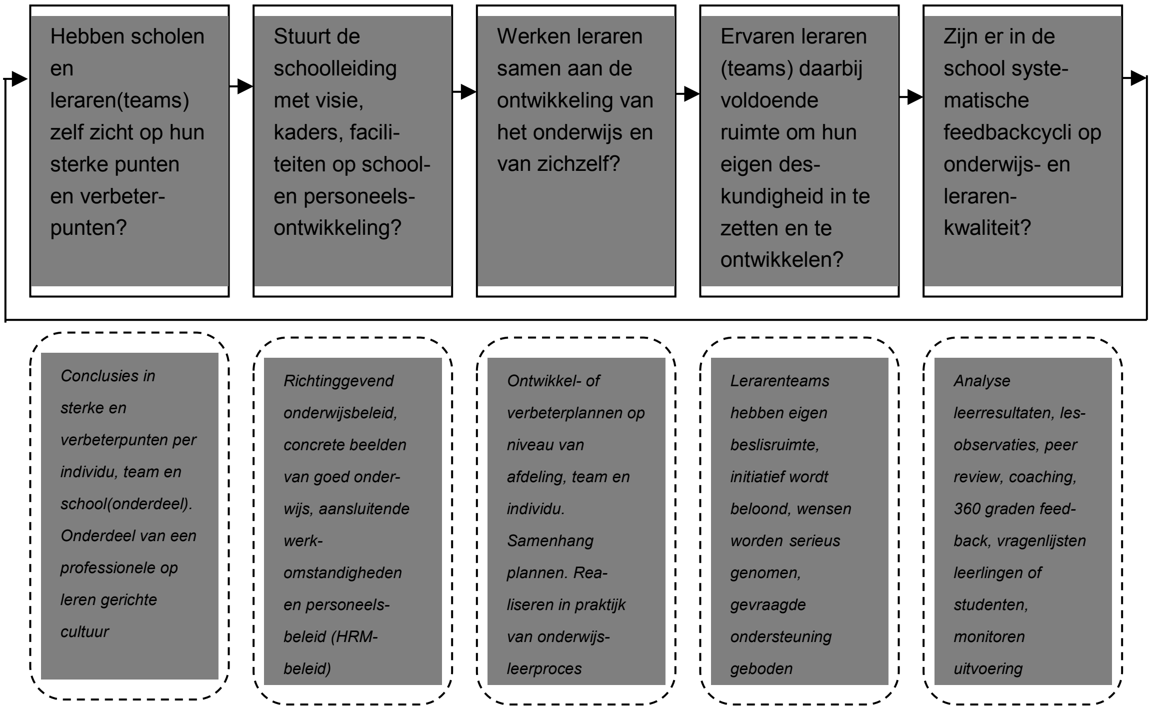
2 *Door de leraren*
Binnen de kaders, zoals vastgesteld binnen de school, is de benutting van de professionele ruimte door de leraren van belang, individueel en in teamverband. De voornaamste taak van leraren is te zorgen dat leerlingen leren en presteren. Leraren moeten optimaal gebruikmaken van hun eigen professionele ruimte en dat ook (kunnen) aantonen. Professionele ruimte raakt hier aan professionalisering: het voortdurend beter (willen) worden in je beroep, door middel van scholing, coaching on the job, intervisie, herontwerpen van het onderwijs, lesbezoek met feedback bij elkaar, en daarnaast door het bijwonen van conferenties, het participeren in netwerken, door deelname aan commissies, werkgroepen, et cetera.

De inspectie heeft de kerndimensie en vijf contextfactoren uitgewerkt in een model waarin de professionele ruimte een centrale positie heeft (zie bijlage II).

De focus van het themaonderzoek is echter gaandeweg de voorbereiding verschoven van 'professionele ruimte als zeggenschap' naar 'professionele ruimte als basis voor professionalisering in relatie tot schoolverbetering'. In de eerste fase van het pilotonderzoek van de inspectie bleek dat scholen deze 'zeggenschap' niet als het belangrijkste aangrijpingspunt voor hun professionele ruimte zagen. Het wetsontwerp over 'de zeggenschap van leraren over het eigen handelen' heeft OCW aangehouden. De inspectie heeft toen besloten in haar onderzoek minder het accent te leggen op die zeggenschap, maar meer op de 'geboden' en de 'benutte' ruimte in de professionalisering van leraren.

Professionele ruimte veronderstelt professioneel gedrag, van zowel schoolleiding als leraren. Professioneel gedrag vormt in feite het hoofdthema van dit verkennend onderzoek. De kern van professioneel gedrag is dat leraren hun focus richten op het leveren van kwaliteit en op de verbetering daarvan (professionalisering). Professioneel gedrag gericht op kwaliteitsverbetering mag geen toeval zijn, maar wordt in een goede school via kwaliteitsbeleid en een kwaliteitscultuur gecreëerd. In figuur 2.3a is de kwaliteitscyclus professionalisering en schoolontwikkeling gevisualiseerd, met daarbij een aantal voorbeelden per vraag om te concretiseren.

Figuur 2.3a Kwaliteitscyclus professionalisering en schoolontwikkeling

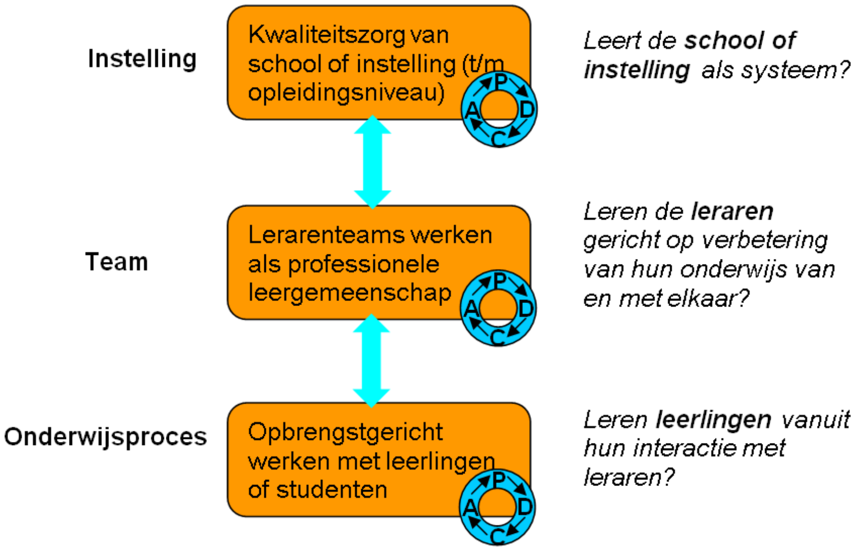


In het hart van het schema (blok 3) staat de verbetering van het onderwijs, en het leren van de leraren zelf dat daarvoor nodig is. Leraren hebben daarbij voldoende ruimte nodig om zelf met het onderwijs aan de slag te gaan (blok 4), waarbij de school of opleiding voldoende richting en faciliteiten biedt (blok 2). De richting van de verbeteracties op individueel, team- en schoolniveau is gebaseerd op een analyse van sterke en zwakke punten van leraren (blok 1), die voortkomen uit systematische evaluaties (feedbackcycli) (blok 5).

De figuur laat zien dat er idealiter sprake is van een cyclisch proces waarbij verbeteracties op het terrein van personeel en schoolkwaliteit sterk samenhangen (schoolontwikkeling is personeelsontwikkeling).

Verbeteracties kunnen ingezet worden op meerdere niveaus, die idealiter in elkaar grijpen. Het teamniveau vormt daarbij de verbinding tussen het schoolniveau en de klas (zie figuur 2.3b).

Figuur 2.3b Drie gekoppelde verbetercycli voor het werken aan goede onderwijskwaliteit*



*PDCA staat voor 'plan-do-check-act'

De onderzoeksvragen van het themaonderzoek naar professionele ruimte (zie Hoofdstuk 1) zijn afgeleid uit figuur 2.3a en 2.3b. Ze raken aan alle drie de elementen van het eerder gedefinieerde begrip 'professionele ruimte' (zie par. 2.2): de zeggenschap van leraren over het onderwijs en hun eigen professionalisering, de professionele dialoog en samenwerking bij de ontwikkeling en verbetering van het onderwijs, en de mate waarin de benutting van de professionele ruimte bijdraagt aan de kwaliteit het onderwijs.

In het volgende hoofdstuk wordt een beeld geschetst van de algemene stand van zaken ten aanzien van de onderzoeksvragen. Vervolgens komen de sectoren afzonderlijk van elkaar aan de orde.

3 Schoolverbetering door middel van professionalisering

Dit hoofdstuk geeft per onderzoeksvraag een algemeen, sectoroverstijgend beeld van de resultaten van het onderzoek. De uitwerkingen per sector staan in de hoofdstukken 4 tot en met 7. In tabel 3 is allereerst per vraag en per sector een globaal oordeel over de professionalisering aangegeven. Hierbij is een driepuntsschaal gebruikt: vrijwel altijd (+), wel en niet (+/-), vrijwel niet (-).

De leidende vragen daarbij waren (zie ook hoofdstuk 1):
1. Zicht: hebben betrokkenen zicht op de sterke en zwakke punten van leraren?
2. Sturing: wordt er planmatig gestuurd op professionalisering?
3. Ruimte: krijgen leraren de ruimte en faciliteiten om zich te professionaliseren?
4. Benut: benutten de leraren die ruimte ook?

Tabel 3 Globaal oordeel professionalisering, per vraag en per sector

	Primair onderwijs	**Voortgezet onderwijs**	**Expertise-centra**	**Mbo**
1. Zicht?	+/-	-	+/-	+/-
2. Sturing?	+/-	-	+	-
3. Ruimte?	+	+	+	+
4. Benut?	+/-	+/-	+/-	+/-

3.1 Hebben scholen zicht op de sterke en zwakke punten van leraren?

Lang niet alle scholen hebben systematisch zicht op de pedagogische en didactische vaardigheden van leraren. In primair en speciaal onderwijs komen lesobservaties het vaakst voor, in het voortgezet onderwijs en zeker in het mbo (veel) minder. Lesobservaties gaan vaak vooraf aan functioneringsgesprekken. Meestal leggen schoolleiders de lesbezoeken af, maar in het speciaal onderwijs komen iets vaker de intern begeleiders in de klas kijken. Collega-leraren voeren relatief weinig lesobservaties uit.
Na lesobservaties wordt wel vrijwel altijd feedback gegeven, maar dit gebeurt niet altijd structureel op basis van een kijkwijzer (observatie-instrument). Ook worden de uitkomsten van de lesobservaties en de gesprekken hierover lang niet altijd vastgelegd in een bekwaamheidsdossier. Op veel scholen is het gebruik van bekwaamheidsdossiers 'nog in ontwikkeling'. De meeste leraren vinden het bekwaamheidsdossier wel zinvol, maar veel leraren zien het ook als administratieve verplichting. In het mbo is feedback, ook omdat daar minder lesobservaties plaatsvinden, minder gangbaar. Het management heeft in deze sector mede daardoor minder zicht op de kwaliteiten van docenten.

Andere vormen van informatieverzameling, zoals enquêtes onder leerlingen, komen in het primair onderwijs en het speciaal onderwijs niet zo vaak voor, in het voortgezet onderwijs en het mbo vaker. Een duidelijk oordeel over de verschillende competenties van de individuele docent levert deze informatie echter niet op.

In alle sectoren spreken leraren de behoefte uit bij elkaar in de klas te kunnen kijken, maar in de praktijk is daar maar beperkt gelegenheid voor. Daar waar intercollegiale lesobservaties plaatsvinden, wordt meestal geen kijkwijzer gebruikt. Men zou van leraren mogen verwachten dat zij voor zichzelf en in teamverband systematisch de kwaliteit van het eigen pedagogisch en didactisch handelen op basis

van lesobservaties en leerresultaten evalueren. Maar slechts de helft van de leraren in het primair onderwijs maakt gebruik van de leerresultaten om de kwaliteit van het eigen pedagogisch en didactisch handelen te beoordelen. In het voortgezet onderwijs en het mbo zijn deze percentages nog lager.

Leraren hebben vrijwel allemaal een positief beeld van hun eigen lesgevende kwaliteiten, vooral als het gaat over de 'basale vaardigheden' als uitleggen en zorgen voor een taakgerichte werksfeer. Wel zeggen verreweg de meeste leraren dat ze zich ook willen verbeteren, vaak op het gebied van de complexere vaardigheden als het omgaan met verschillen en het begeleiden van individuele leerlingen. Het zelfbeeld van leraren is overigens niet altijd 'reëel'. Voor zover de inspectie dit heeft kunnen nagaan tijdens de gesprekken met leraren en schoolleiders, heeft in het primair onderwijs twee derde en in het voortgezet onderwijs iets meer dan een derde deel van de leraren een 'reëel' beeld van de eigen sterke en zwakke punten. In het primair onderwijs is driekwart van de leraren positiever over de eigen kwaliteiten dan de inspecteur. In het mbo geeft bijna 20 procent van de docenten aan de leerstof niet volledig in de vingers te hebben. Een op de tien mbo-docenten geeft les in een vak waarin hij zichzelf niet competent acht en waarbij hij moeite zegt te hebben om de leerlingen actief betrokken te houden.

De kwaliteitscyclus professionalisering begint met 'zicht hebben op de kwaliteit van leraren', en dan vooral wat betreft hun primaire taak: het lesgeven. Uit het voorgaande blijkt dat er veel ruimte is voor verbetering. Een beter zicht op de kwaliteit van leraren is noodzakelijk omdat schoolleiders anders simpelweg niet planmatig kunnen sturen op verbetering van het onderwijs.

3.2 Stuurt de schoolleiding planmatig op de professionalisering van leraren?

Op de meeste basisscholen, en ook in het speciaal onderwijs, zijn er afspraken gemaakt en vaak ook vastgelegd over de gewenste wijze van lesgeven. In het voortgezet onderwijs en het mbo is minder vaak concreet uitgewerkt wat van de leraren in de lessen verwacht wordt. Op de meeste scholen en opleidingen van die sectoren bestaan geen afspraken over wat een goede les is volgens de visie en ambities van de organisatie. Het ontbreekt de leraren dan aan een referentiepunt voor goede leskwaliteit.

Vrijwel alle scholen voor speciaal onderwijs en een ruime meerderheid van de basisscholen beschikken over een adequaat en samenhangend scholingsplan, gericht op door schoolleiding en leraren gezamenlijk vastgestelde scholingsbehoeften. In de andere sectoren is dat in (veel) mindere mate het geval. Op een minderheid van de scholen is alleen de schoolleider bepalend bij de keuze voor scholingsactiviteiten. Leraren hebben in hun scholingsactiviteiten een ruime stem.
Het scholingsbudget[3] wordt op de meeste scholen nagenoeg volledig gebruikt. De functiemix wordt ook vaak ingezet om leraren te stimuleren tot professionaliseren.

Scholing kan op allerlei onderwerpen en thema's betrekking hebben en is zeker niet op alle scholen gericht op het verbeteren van zwakke pedagogische en didactische competenties. Verrichte scholingsactiviteiten worden niet altijd even systematisch geëvalueerd en leraren hoeven zich niet altijd (aan schoolleiding en team) te verantwoorden over hun professionaliseringsactiviteiten. In het primair en het speciaal onderwijs gebeurt dit wel vaker dan in de andere sectoren. Verder blijkt dat wanneer sprake is van lesobservaties, de follow-up veelal ontbreekt. Dat wil zeggen

3 Bedoeld wordt het door de school zelf begrote scholingsbudget voor professionalisering.

dat als er verbeterpunten geconstateerd worden, lang niet altijd verbeterafspraken gemaakt worden.

De mate van sturing verschilt per school en per sector, maar wat vooral tekortschiet is de *planmatigheid* in de aansturing: er is te weinig zicht op kwaliteit, lang niet overal is een (adequaat) scholingsplan aanwezig, de scholing is niet altijd gericht op geconstateerde hiaten en de evaluatie en follow-up ontbreken nogal eens.

Het is echter niet alleen de verantwoordelijkheid van de schoolleider om zorg te dragen voor professionalisering. Van professionele leraren mag verwacht worden dat ze ook zelf gericht zijn op leren en beter worden in hun vak.

3.3 Krijgen de leraren faciliteiten en ruimte om zelf (in)richting te geven aan hun professionalisering?

Op de meeste scholen krijgen de leraren heel wat ruimte om invulling te geven aan hun eigen ontwikkeling en ook zijn de leraren daar in het algemeen tevreden over. Leraren zijn tevens in meerderheid tevreden over de professionele werkomgeving en de geboden faciliteiten. Professionaliseringsactiviteiten komen in het primair en het speciaal onderwijs in het algemeen in samenspraak tussen schoolleiding en leraren tot stand. In het voortgezet onderwijs en het mbo gaat het initiatief tot professionalisering vooral van de individuele leraar uit en heeft die ook een belangrijke stem in welke professionaliseringsactiviteit ondernomen wordt.

In het mbo neemt het werken en professionaliseren in (docenten)teams toe. Dit gebeurt meestal wel naar aanleiding van voornemens van het management om vernieuwingen in het onderwijs te introduceren, minder op basis van professionaliseringsbehoeften van het team zelf.

Een deel van de leraren in het voortgezet onderwijs vat professionalisering op als iets wat ‘je kunt doen’ en niet als verplichting. De keuze van het onderwerp van (individuele) scholing is vaak vrijblijvend en lang niet altijd gericht op het verbeteren van het eigen functioneren in de klas. In het voortgezet onderwijs zijn de vaksecties, platforms van leraren die hetzelfde vak geven, nauwelijks bepalend in het vaststellen van professionaliseringsactiviteiten.

Verreweg de meeste leraren zijn tevreden over de beschikbare faciliteiten (scholingsbudget, tijd, middelen) voor professionaliseringsactiviteiten. Toch is er niet overal ruimte voor intervisie en intercollegiale lesbezoeken. De ervaren werkdruk vormt een belemmering bij de professionele ontwikkeling. Leraren zeggen te weinig toe te komen aan leren van elkaar, terwijl ze dat wel belangrijk vinden. Een groot deel van de leraren voelt zich overbelast. De schoolleiding heeft daar volgens de leraren niet altijd oog voor.

3.4 Benutten de leraren de geboden faciliteiten en ruimte om zich te professionaliseren?

De meeste leraren zeggen behoefte te hebben aan professionalisering en maken ook, in meer of mindere mate, gebruik van de ruimte daarvoor. Het scholingsbudget wordt grotendeels besteed. Daarnaast zijn er op de meeste scholen leraren die gebruikmaken van de lerarenbeurs. In het primair en speciaal onderwijs vindt de professionalisering het vaakst plaats in teamverband, al is ook daar ruimte voor persoonlijke interesses en ambities. Ook in het mbo vinden de docenten de teams richtinggevend voor hun werk en mede bepalend bij professionalisering. Toch volgen

in het voortgezet onderwijs en het mbo de meeste leraren naast teamscholingen vooral individuele scholingen. In het mbo ligt hierbij de nadruk op scholing op vakinhoudelijk gebied of op het terrein van de branche. Het deelnemen aan netwerken, conferenties en onderzoeksactiviteiten zijn minder vaak voorkomende vormen van professionalisering, in het primair en speciaal onderwijs het minst.

Twee derde deel van de schoolleiders in het primair onderwijs zegt dat een meerderheid van de leraren van hun school in voldoende mate gebruikmaakt van scholingsmogelijkheden. In het voortgezet onderwijs lijkt de meerderheid van de leraren de beschikbare ruimte te benutten om zich te ontwikkelen.
In het (voortgezet) speciaal onderwijs is volgens de schoolleiders bijna 80 procent van de leraren niet overbelast en in staat om aan scholing toe te komen.
In het mbo neemt het overgrote deel van het personeel deel aan scholings- of professionaliseringsactiviteiten.

Niet altijd is de professionalisering gericht op de ambities van de school of op het verbeteren van de eigen pedagogische en didactische vaardigheden die nog zwak zijn. Werkdruk vormt een belemmering om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten. Goede leraren komen meer toe aan professionalisering dan minder goede, ook al omdat minder goede leraren minder inzicht hebben in hun eigen tekortkomingen. Juist de leraren die dat het hardste nodig hebben, scholen zich daardoor te weinig.

3.5 Houden de wijze waarop en de mate waarin professionalisering plaatsvindt verband met de onderwijskwaliteit?

Er is geen relatie gevonden tussen de mate waarin professionalisering plaatsvindt en de onderwijskwaliteit. Dat wil zeggen dat niet aangetoond kon worden dat naarmate het antwoord op de deelvragen positiever was, de onderwijskwaliteit beter was[4].

Omdat onderzoek hiernaar in de sector *primair onderwijs* dit verband niet heeft kunnen aantonen, is onderzoeksvraag 5 in de andere sectoren niet nader onderzocht, aangezien deze onderzoeken nog kleiner van omvang waren en deels anders van opzet.

De verklaring voor het ontbreken van een verband is vermoedelijk gelegen in het feit dat in dit verkennende onderzoek de onderzochte concepten (aspecten van professionalisering) nog onvoldoende strak zijn geoperationaliseerd. Bovendien zijn de items uit de schalen via diverse, deels elkaar overlappende methoden (observaties, gesprekken, vragenlijsten) gemeten en zijn gegevens (bijvoorbeeld over de kwaliteit van lessen) naar schoolniveau geaggregeerd. Daarnaast speelt mogelijk ook een rol dat de onderzochte groep scholen, maar vooral de aantallen geobserveerde leraren, respondenten en gesprekspartners betrekkelijk klein waren. Het is denkbaar dat verbanden tussen de vier hoofdbegrippen en onderwijskwaliteit wel aan het licht komen in een andere onderzoeksopzet, waarin de professionalisering van leraren bijvoorbeeld rechtstreekser gekoppeld kan worden aan de prestaties van leerlingen bij die specifieke leraren.

---

4 Ter beantwoording van deze deelvraag zijn vier schalen geconstrueerd: per deelvraag 1 tot en met 4 een schaal. Deze schalen hebben alle vier een hoge betrouwbaarheid (zie bijlage I). Er is in het primair onderwijs geen relatie gevonden tussen de scores van scholen op de vier schalen en de leskwaliteit op schoolniveau, zoals gemeten in dit onderzoek. Ook is er geen verband gevonden met de scores op de Eindtoets Basisonderwijs van 2013 op schoolniveau.

3.6 Beschouwing

Goed onderwijs staat of valt met goede leraren. De kwaliteit van de leraar bepaalt in hoge mate het niveau van het onderwijs (Onderwijsraad, 2013a). Hierover bestaat weinig discussie. Desondanks hebben scholen, met name in voortgezet onderwijs en mbo, lang niet altijd zicht op de kwaliteit van het pedagogisch en didactisch handelen van hun leraren. Er lijkt wel voldoende ruimte (en ook scholingsbudget en faciliteiten) te zijn voor professionalisering, maar de professionalisering is vaak weinig planmatig van aard en lang niet altijd gericht op de verbetering van de zwakke punten in het lesgeven van leraren. Dat is een gemiste kans, want uit onderzoek blijkt dat professionaliseringsactiviteiten vooral tot beter onderwijs leiden als ze gekoppeld zijn aan de praktijk van het lesgeven (zie o.a. Hattie, 2012; Slavin, 2008; Elmore, 2000). Een recente studie van het CPB (2013) laat daarbij zien dat professionaliseringsactiviteiten die gericht zijn op het lesgeven resulteren in betere leerprestaties van de leerlingen.
In het mbo geven de docenten aan dat professionalisering ook plaatsvindt door het deelnemen aan ontwikkelgroepen of door zitting te nemen in commissies, maar in de andere sectoren lijkt gerichte professionalisering veelal beperkt tot formele ‘scholing’ (zoals opleidingen, cursussen en workshops). Leraren geven zelf aan vooral graag te willen leren van elkaar. Ervaringen met peer review laten goede resultaten zien (OCW, 2011d). In de praktijk van het onderwijs wordt hier echter, mede vanwege gebrek aan tijd en ervaren werkdruk, te weinig gebruik van gemaakt.

Dat de kwaliteit van leraren omhoog moet, daar is in het algemeen consensus over (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Naast het verhogen van het niveau van nieuwe leraren is professionalisering van de zittende leraren een van de middelen daarvoor. De schoolleidingen zouden in het kader van onderwijskundig leiderschap meer en strakker kunnen sturen op professionalisering, zeker daar waar het gaat om minder goede leraren. Idealiter doen ze dat op vier manieren:

1. door helder met leraren af te spreken welke eisen de school stelt aan de lesgevende kwaliteiten van een goede docent (‘Wat is een goede les?’);
2. door zich ervoor in te zetten dat zowel zijzelf als de leraren goed inzicht hebben in de sterke en zwakke punten van leraren in relatie tot de gewenste kwaliteit. Praktisch: lesobservaties vereisen een kijkwijzer met indicatoren die de gewenste kwaliteit weergeven – dat wil zeggen, de kwaliteit die vereist is binnen de kaders van de school. Daarnaast kan meer en beter gebruikgemaakt worden van andere informatiebronnen, zoals leerlingprestaties (toetsresultaten) en leerlingenquêtes;
3. door eraan bij te dragen dat (vooral minder goede) leraren een reëler beeld van zichzelf krijgen. Dat kan door gerichte feedback te geven en dit ook vast te leggen. Het wettelijk verplichte bekwaamheidsdossier is daar de geëigende plaats voor. Schoolleiders zouden zich in hun aansturing vooral op de minder goede leraren moeten richten;
4. door meer te sturen op feedbackgesprekken en follow-up na lesobservaties. Uit het onderzoek komt naar voren dat zulke gesprekken niet altijd plaatsvinden. De kwaliteitscyclus is daardoor vaak niet rond.

Niet alleen schoolleiders zijn verantwoordelijk voor de professionalisering van leraren. Ook van leraren zelf mag verwacht worden dat ze willen leren en blijven leren. Daarvoor is ruimte nodig, maar zeker ook meer kritische zelfreflectie en het besef dat professionaliseren geen vrijblijvende aangelegenheid is maar een vanzelfsprekend en noodzakelijk onderdeel van het beroep. Daarnaast kunnen leraren in de kwaliteitscyclus ook zelf verantwoordelijkheid nemen door hun

persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) of bekwaamheidsdossier niet te zien als administratieve verplichting, maar als instrument voor professionele ontwikkeling. Professionele leraren hebben ook behoefte aan een reëel beeld van hun capaciteiten, alleen dan is er ruimte voor verdere verbetering. Leraren die zichzelf niet (willen) verbeteren staan stil en stilstand betekent in het snel veranderende onderwijs onherroepelijk achteruitgang.

Sturing en eigenaarschap hoeven elkaar niet uit sluiten en vormen geen paradox. Sterker: effectief eigenaarschap van teams en leraren vereist een structuur vanuit de schoolleiding. Schoolleiders en leraren kunnen daarbij elk hun eigen rol nemen. Schoolleiders vooral door kaders aan te geven en de cyclus te bewaken, leraren door zelf initiatieven te nemen en hun eigen ontwikkeling te monitoren.

Schoolleiding en leraren doen er goed aan hun perspectief op professionalisering te verbreden: leren van elkaar, peer review, collegiale consultatie et cetera. En dan met name gericht op het primaire proces: beter lesgeven. Hier moet dan wel tijd voor gecreëerd worden. In Nederland geven leraren in vergelijking met andere landen veel les. Gelegenheid om bij andere leraren te observeren is er vaak niet. Voor docenten in het mbo is er weinig ruimte voor vakstages. Leraren zouden hun professionele ruimte ook moeten (kunnen) benutten om hun eigen werkdruk te regelen (Commissie Leraren, 2007). Hierbij ligt een sleutel bij de wijze waarop het onderwijs is georganiseerd (flexibiliteit en teamverantwoordelijkheid).

Op de meeste scholen spelen teams (in welke organisatorische vorm dan ook), als het gaat om onderwijsverbetering en professionalisering van leraren, (nog) een bescheiden rol. In het primair onderwijs zijn teams of deelteams als professionele leergemeenschap minder zeldzaam. In de andere sectoren wordt veelal gewerkt in vaksecties of teams, maar deze worden nog weinig gezien als leergemeenschappen gericht op professionalisering. Daarmee ontbreekt een logische verbindende schakel om samen met collega's te werken aan verbetering van het eigen onderwijs. Het teamniveau kan de verbinding vormen tussen het schoolniveau en de klas, maar is nu vaak de 'missing link' (zie figuur 2.3b).

Om goed te functioneren hebben leraren een zekere mate van ruimte nodig. Finland geldt in dit opzicht als succesland. Een van de kenmerken van het Finse onderwijssysteem is dat leraren veel eigen verantwoordelijkheid krijgen én benutten. In Nederland lijkt echter aan ruimte geen gebrek; het probleem is dat professionalisering onvoldoende gezien wordt als absolute noodzaak voor behoud en verbetering van kwaliteit en dat de mogelijkheden onvoldoende planmatig worden benut. Voor alle betrokkenen in het veld ligt er dus een duidelijke opdracht: professionalisering serieus nemen en zorg dragen voor een planmatige aanpak. Daarbij hebben alle betrokkenen een eigen verantwoordelijkheid, waarbij evenwicht tussen sturing en ruimte belangrijk is. Lerarenregisters, bekwaamheidsdossiers en POP's zijn bruikbare instrumenten, maar te veel sturing en inspecties van bovenaf kunnen "de passie en bevlogenheid van het leraarschap in diskrediet brengen", zoals de Finse docent Jaakko Meretniemi zei tijdens de Teaching Summit van 2013[5]. Echter, te weinig sturing, zoals op veel Nederlandse scholen het geval is, houdt de vrijblijvendheid in stand. Nu de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs niet doorgroeit en achterop raakt bij vergelijkbare landen (Inspectie van het Onderwijs, 2013), kunnen we ons die vrijblijvendheid niet meer permitteren.

5 In 2013 vond de jaarlijkse International Summit on the Teaching Profession in Amsterdam plaats. De top is een gezamenlijke inspanning van overheid, vakbonden en de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO). De top is gericht op een open en vrije discussie over succesvol beleid, kansen en uitdagingen binnen het onderwijs en de rol van leraren daarin. Aan de top nemen de twintig in het onderwijs best presterende landen van de wereld deel.

De inspectie wil haar wettelijke opdracht om toe te zien op de kwaliteit van het onderwijspersoneel invullen vanuit de kwaliteit van het onderwijs. Die staat voorop. Als bij onderzoek twijfel ontstaat over de kwaliteit van het onderwijsleerproces, zoals leraren dat gestalte geven, kan de inspectie nader onderzoek instellen naar de kwaliteit van het personeelsbeleid en de focus van dat beleid om leraren in de klas beter te laten presteren. Natuurlijk spelen daarin ook de formele vereisten, zoals de bevoegdheden en het bekwaamheidsdossier, een rol. Indien nodig zal de inspectie op deze formele aspecten handhavend optreden. In de toezichtkaders voor voortgezet onderwijs en mbo is dit al verwerkt; primair onderwijs en het speciaal onderwijs volgen op korte termijn.

Verder zal de inspectie in 2014 verdiepend onderzoek doen naar de ontwikkeling van lerarenteams en de wisselwerking met de school en het schoolbeleid als vervolg op dit onderzoek en het onderzoek naar onderwijskundig leiderschap dat in 2013 wordt afgerond. De inspectie gaat een aantal casestudies doen in de sectoren primair onderwijs, voortgezet onderwijs, expertisecentra en beroepsonderwijs en volwasseneneducatie. In deze casestudies wordt ingegaan op de mate waarin en de wijze waarop teams van leraren zich ontwikkelen tot professionele leergemeenschappen, de professionele dialoog in scholen, de mate van samenhang met en afstemming op het schoolbeleid en de ondersteuning vanuit de school (personeelsbeleid). De inspectie zal bijzondere aandacht besteden aan goede voorbeelden en aan mechanismen om tot goede teamontwikkeling te komen.

4 Professionalisering in het primair onderwijs

Resultaten

Deze paragraaf beschrijft per deelvraag (zie Hoofdstuk 1) de resultaten van het onderzoek in het primair onderwijs.

4.1 Hebben scholen zicht op de sterke en zwakke punten van leraren?

Op basis van de verzamelde gegevens lijkt het erop dat de meeste, maar lang niet alle scholen (schoolleiders en leraren zelf) op systematische wijze zicht verkrijgen en hebben op de lesgevende kwaliteiten van de leraren. Ruim driekwart van de scholen verzamelt systematisch informatie over het pedagogisch-didactisch handelen van leraren en komt tot oordelen over de kwaliteit hiervan. De oordelen van de schoolleiders komen veelal overeen met die van de inspecteurs. De meeste, maar niet alle leraren zijn positiever over hun eigen kwaliteiten dan de inspecteur. Vrijwel alle leraren vinden dat ze voldoende kwaliteiten hebben om hun werk goed te doen.

Op alle scholen vinden bij vrijwel alle leraren jaarlijks een of meer lesobservaties plaats. Als belangrijkste doelen van lesobservaties worden genoemd: een beeld krijgen van de stand van zaken rondom verbeteractiviteiten, voorbereiding op functionerings- en beoordelingsgesprekken, zicht krijgen op het didactisch handelen van leraren en nagaan of leraren zich houden aan gemaakte afspraken. Lesobservaties worden meestal uitgevoerd door de schoolleider, in de meeste andere gevallen door de intern begeleider. Ongeveer een derde van de scholen geeft aan dat leraren met problemen geobserveerd worden door een externe instantie (bijvoorbeeld een schoolbegeleidingsdienst). Bij de observaties wordt op een derde van de scholen altijd een kijkwijzer gebruikt. Op bijna twee derde gebeurt dit soms wel en soms niet en op 5 procent gebeurt dit nooit. Op verreweg de meeste scholen (94 procent) krijgen de leraren feedback na de lesobservatie. Wanneer sprake is van lesobservaties, ontbreekt echter vaak de follow-up: lang niet altijd worden er verbeterafspraken gemaakt, als er tekortkomingen zijn vastgesteld.

Tabel 4.1a geeft inzicht in hoe leraren zelf zicht verkrijgen op hun pedagogisch-didactisch handelen. Op ongeveer de helft van de scholen evalueren de leraren systematisch de kwaliteit van hun pedagogisch en didactisch handelen op basis van lesobservaties. Iets minder dan de helft maakt gebruik van de leerresultaten om de kwaliteit van het eigen pedagogisch en didactisch handelen te beoordelen.

Tabel 4.1a Mate waarin leraren zicht verkrijgen op kwaliteit van hun eigen handelen (n=108)

	Percentage scholen		
	Ja	**In ontwikkeling**	**Nee**
De leraren evalueren systematisch de kwaliteit van hun pedagogisch-didactisch handelen door middel van lesobservaties.	52%	12%	36%
De leraren maken gebruik van de leerresultaten om de kwaliteit van hun pedagogisch-didactisch handelen te beoordelen.	44%	20%	36%
De leraren formuleren op basis van intervisie hun eigen sterke en zwakke punten.	28%	20%	52%

Bron: Inspectie van het Onderwijs 2013

Iets minder dan de helft van de scholen houdt een actueel bekwaamheidsdossier bij van leraren. Op de helft van de scholen is dit in ontwikkeling. Op enkele scholen zijn geen bekwaamheidsdossiers in gebruik. Het overgrote deel van de leraren (92 procent) heeft een bekwaamheidsdossier of iets vergelijkbaars; 80 procent van de leraren zegt dat de school er ook mee werkt. Tabel 4.1b geeft weer welke documenten het meest door de ondervraagde scholen met een bekwaamheidsdossier in het dossier zijn opgenomen.

Tabel 4.1b Meest opgenomen documenten in bekwaamheidsdossier (n=56)

	Ja	**Nee**
Verslagen van functionerings-, voortgangs- en beoordelingsgesprekken	95%	5%
Diploma's en getuigschriften	91%	9%
Persoonlijk ontwikkelingsplan (POP)	84%	16%
Curriculum vitae	64%	36%
Competentie- en/of bekwaamheidsprofiel	57%	43%
Uitkomsten van de lesobservaties	57%	43%
Verslag van het feedbackgesprek n.a.v. een lesobservatie	50%	50%

Bron: Inspectie van het Onderwijs 2013

Ondanks dat meer dan de helft van de leraren het bekwaamheidsdossier ook ziet als een administratieve verplichting, vindt meer dan driekwart dat het bijdraagt aan het verbeteren van hun leraarschap en hen voorbereidt op verdere stappen in hun loopbaan.

Schoolleiders en inspecteurs zijn het vaak met elkaar eens als het gaat om het oordeel over de pedagogische en didactische kwaliteiten van leraren. Tabel 4.1c laat zien hoe zowel de inspecteur als de schoolleider het pedagogisch-didactisch handelen van leraren op een school beoordeelt. Enkele keren komt het voor dat de schoolleider het pedagogisch-didactisch handelen van de leraren als onvoldoende beoordeelt terwijl de inspecteur dit met een voldoende beoordeelt. Andersom komt dit ook twee keer voor.

Tabel 4.1c Beoordeling pedagogisch-didactisch handelen van leraren op een school (n=100)

		Beoordeling door de schoolleiding				
Beoordeling door de inspecteur		Goed	Voldoende	Onvoldoende	Slecht	Totaal
	Goed	6	3			9
	Voldoende	5	78	3		86
	Onvoldoende		2	3		5
	Slecht					
	Totaal	**11**	**83**	**6**		**100**

Bron: Inspectie van het Onderwijs 2013

Op 81 procent van de scholen verzamelt de school op systematische wijze informatie over de kwaliteit van het didactisch handelen van leraren. Van de leraren geeft bijna 90 procent aan dat de schoolleiding voldoende zicht heeft op zijn pedagogische en didactische kwaliteiten.

Vrijwel alle leraren oordelen positief over hun eigen capaciteiten: 99 procent van de leraren is van mening over voldoende kwaliteiten te beschikken om zijn werk goed te doen. Bijna alle leraren weten op welke punten zij zich professioneel verder kunnen ontwikkelen. De leraren die ook zelf hun door de inspecteur geobserveerde les hebben beoordeeld (zelfevaluatie) zijn vrijwel allemaal positief over hun basale didactische vaardigheden (duidelijke uitleg, taakgerichte werksfeer, actieve betrokkenheid). De complexere vaardigheden (afstemming van het onderwijs op verschillen, het volgen en analyseren van de ontwikkeling van leerlingen en de planmatige uitvoering van de zorg) beoordelen ze iets minder vaak als voldoende (zie ook tabel 4.1d). Het meest kritisch zijn de leraren over de kwaliteit van de feedback die ze aan leerlingen geven: 17 procent van de leraren geeft zichzelf op dit onderdeel een onvoldoende. De meeste leraren (bijna 90 procent) willen zich op een of meer punten verbeteren, vooral bij de complexere vaardigheden en regelmatig ook op onderdelen die ze in hun les als voldoende hebben beoordeeld. Ruim 40 procent wil zich verbeteren in het geven van feedback, ruim 30 procent in het bieden van planmatige zorg. Op bijna twee derde van de scholen hebben de leraren 'reëel' zicht op hun sterke en zwakke punten, dat wil zeggen dat de inspecteurs het beeld herkenden dat de leraren van zichzelf schetsten. De oordelen van de leraren over hun eigen lessen zijn positiever dan die van de inspecteurs. Tabel 4.1d laat zien dat dit vooral geldt voor de complexere vaardigheden.

Tabel 4.1d Beoordeling indicatoren lesobservatieformulier door inspecteurs en leraren

Indicator	**Percentage 'voldoende' door *inspecteurs* (n=202)**	**Percentage 'voldoende' door *leraren* (n=260)**
5.1 Duidelijke uitleg	93%	99%
5.2 Taakgerichte werksfeer	93%	98%
5.3 Actieve betrokkenheid leerlingen	90%	97%
5.7 Feedback	43%	83%
6.2 Afstemming instructie	60%	91%
6.3 Afstemming verwerking	70%	89%
6.4 Afstemming onderwijstijd	64%	85%
7.2 Volgen en analyseren de voortgang	63%	97%
8.3 Planmatige uitvoering zorg	60%	93%

Bron: Inspectie van het Onderwijs 2013

Niet alle leraren beoordelen zichzelf positiever dan de inspecteur, driekwart doet dit wel. 44 procent van de leraren scoort zichzelf positiever bij een of twee indicatoren, 32 procent doet dit bij 3 of meer indicatoren, zoals blijkt uit tabel 4.1e.

Tabel 4.1e Beoordeling van eigen les door leraren in vergelijking met inspecteur (n=173)

	Aantal leraren	**Percentage**
Negatiever of gelijk	42	24%
Positiever op 1-2 indicatoren	75	44%
Positiever op 3-7 indicatoren	56	32%
Totaal	**173**	**100%**

Bron: Inspectie van het Onderwijs 2013

4.2 Stuurt de schoolleiding planmatig op de professionalisering van leraren?

Het beeld dat uit het onderzoek naar voren komt, is dat op circa driekwart van de scholen sprake is van systematische aansturing. Op driekwart van de scholen streven schoolleiding en leraren gezamenlijke doelen na. Op de meeste basisscholen is het duidelijk wat de gewenste manier van lesgeven is. Driekwart van de basisscholen beschikt over een adequaat scholingsplan. De scholingsactiviteiten worden op de meeste scholen door de schoolleiding en de leraren gezamenlijk vastgesteld. Schoolleiders sturen niet altijd op scholing gericht op het verbeteren van zwakke pedagogische en didactische competenties. Het scholingsbudget wordt voor het grootste deel besteed aan teamscholing. Verantwoording afleggen over individueel gevolgde scholing is niet altijd en overal vanzelfsprekend. Scholing wordt in het algemeen wel geëvalueerd, meestal via gesprekken.

Op de meeste basisscholen wordt gesproken over de gewenste manier van lesgeven. Op ruim driekwart van de scholen is dit ook schriftelijk vastgelegd. Op maar enkele scholen is hierover niets afgesproken, ook niet mondeling. Een concrete vertaling van de visie op onderwijs en de ambities in concrete professionele normen komt echter op slechts iets meer dan de helft van de scholen voor en nog minder scholen hebben prestatieafspraken gemaakt over de kwaliteit van het pedagogisch en didactisch handelen van leraren.

Zoals in 4.1 al vermeld, verzamelt ruim driekwart van de scholen systematisch informatie over het pedagogisch-didactisch handelen van leraren. Tabel 4.2a laat zien wat er op scholen met deze informatie wordt gedaan.

Tabel 4.2a Acties van scholen op basis van informatie over het pedagogisch-didactisch handelen van leraren (n=108)

	Percentage scholen		
	Ja	**In ontwikkeling**	**Nee**
De schoolleiding komt tot oordelen over de kwaliteit van het pedagogisch-didactisch handelen van leraren.	78%	10%	12%
De schoolleiding vertaalt de oordelen naar verbeteractiviteiten.	65%	18%	17%
Op de school is een scholingsplan aanwezig dat inhoudelijk aansluit bij de behoeften van het personeel en mogelijke tekorten in de onderwijskwaliteit.	76%	10%	14%
Het scholingsbeleid is gericht op door schoolleiding en leraar gezamenlijk vastgestelde scholingsbehoeften van leraren.	66%	22%	12%

Bron: Inspectie van het Onderwijs 2013

Professionalisering van leraren is op bijna twee derde van de scholen geen zaak van het bestuur maar van de school, waarbij de school zich wel achteraf aan het bestuur dient te verantwoorden. Een kwart van de scholen geeft aan dat het bestuur kaders bepaalt die door de school verder ingevuld worden. Op 15 procent van de scholen vindt het bestuur dat professionalisering van leraren primair een taak is van de school zelf.

Op bijna alle scholen vinden scholingsactiviteiten plaats die gericht zijn op het gehele team. Op de meeste scholen is er ook ruimte voor individuele leraren om zich te scholen. Tabel 4.2b geeft meer inzicht in de scholingsactiviteiten op scholen. Opvallend is dat de scholing die leraren volgen op slechts 59 procent van de scholen gericht is op het verbeteren van zwakke pedagogische en didactische competenties.

Tabel 4.2b Indicatoren rondom scholingsactiviteiten op scholen (n=108)

	Percentage scholen		
	Ja	**In ontwikkeling**	**Nee**
Op de school zijn scholingsactiviteiten die op het hele team gericht zijn.	97%	1%	2%
Op de school is ruimte voor individuele leraren om zich te scholen.	93%	4%	3%
De scholingsactiviteiten sluiten inhoudelijk aan bij de visie, onderwijsambities en verbeteractiviteiten van de school.	87%	12%	1%
De leraren volgen scholing die in grote lijnen past bij het deskundigheidsprofiel dat de school voor haar leraren heeft opgesteld.	80%	10%	10%
In de p-cyclus wordt de keuze voor scholingsactiviteiten voor de leraar bepaald.	69%	13%	18%
De functiemix wordt ingezet als stimulans voor leraren om zich te ontwikkelen en beter te presteren.	70%	5%	25%
De leraren verantwoorden zich (inhoudelijk) over hun professionaliseringsactiviteiten ten opzichte van de schoolleiding.	79%	10%	11%
De scholing die leraren volgen is gericht op het ontwikkelen van de eigen pedagogische en didactische competenties die nog zwak zijn.	59%	21%	20%
De school heeft interne coachingstrajecten.	76%	9%	15%

Bron: Inspectie van het Onderwijs 2013

Ruim driekwart van de scholen gebruikt het scholingsbudget voor professionalisering nagenoeg volledig, 12 procent gedeeltelijk en 3 procent vrijwel niet. Bijna een op de tien scholen zegt geen eigen scholingsbudget te hebben, er is alleen een scholingsbudget op bestuursniveau. Het scholingsbudget wordt voor het grootste deel besteed aan scholing van het gehele team of van deelteams. Gemiddeld 20 procent wordt besteed aan scholing van individuele leraren. Bijna 90 procent van de leraren is van mening dat de schoolleiding voldoende aandacht besteedt aan de professionalisering van het team.

Scholing wordt bijna altijd geëvalueerd, meestal tijdens nagesprekken met de geschoolde leraren, al dan niet in teamverband. Tabel 4.2c laat zien hoe scholen teamscholing en individuele scholing evalueren. Te zien is onder meer dat bij individuele scholingen vooral geëvalueerd wordt door middel van gesprekken en minder op basis van toetsresultaten, leerlingtevredenheid of lesobservaties.

Tabel 4.2c Input voor evaluatie van teamscholing en individuele scholing (n=115)

	Percentage scholen	
	Evaluatie teamscholing	**Evaluatie individuele scholing**
De bevindingen van het gehele team	95%	13%
De toetsresultaten van de leerlingen	62%	23%
De leerlingtevredenheid	27%	11%
De beoordeelde leskwaliteit	53%	39%
Gesprekken met individuele leraren	58%	83%

Bron: Inspectie van het Onderwijs 2013

4.3 Krijgen de leraren faciliteiten en ruimte om zelf (in)richting te geven aan hun professionalisering?

Het lijkt gerechtvaardigd te stellen dat leraren op de meeste scholen voldoende ruimte krijgen om invulling te geven aan hun eigen ontwikkeling. Ook hebben de leraren op de meeste scholen een actieve inbreng in de schoolontwikkeling. De leraren hebben ook een belangrijke stem in de keuze van professionaliseringsactiviteiten. Verreweg de meeste leraren zijn tevreden over de beschikbare faciliteiten hiervoor. Niet overal is er gelegenheid voor intervisie en de ervaren werkdruk vormt een belemmering bij de professionele ontwikkeling. De schoolleiding heeft daar volgens de leraren niet altijd oog voor.

Op verreweg de meeste scholen komen de activiteiten gericht op schoolontwikkeling in samenspraak tussen schoolleiding en team tot stand. Het initiatief ligt meestal bij de schoolleiding maar leraren hebben hierbij een actieve inbreng. De meeste leraren zijn dan ook positief over de ruimte die ze krijgen bij het bepalen van verbeteractiviteiten. Ongeveer twee derde van de scholen kent een organisatie van deelteams (vaak ‘bouwen’) waarin leraren met elkaar overleggen over de (in)richting van het onderwijs. Bijna alle leraren (98 procent) onderschrijven het belang van de verbeteractiviteiten op hun school. De meeste leraren (ruim 90 procent) staan ook open voor vernieuwingen op school.

Scholen bieden volgens de leraren in grote meerderheid (ruim 90 procent) een professionele werkomgeving. Op negen van de tien scholen zeggen leraren dat er voldoende faciliteiten (tijd, middelen) zijn voor professionalisering. Daaronder worden niet alleen cursussen en scholing verstaan, maar ook ruimte voor onderling overleg en om na te denken over de kwaliteit van het werk. Toch gebeurt leren van elkaar volgens de leraren minder vaak. Meer dan een derde van de leraren zegt te weinig gelegenheid te hebben om gebruik te maken van kwaliteiten van collega’s. Op de helft van de scholen kunnen leraren bij elkaar in de groep kijken, op iets meer dan 20 procent is intervisie in ontwikkeling. Meer dan de helft van de leraren geeft aan zich vaak overbelast te voelen of het al druk genoeg te hebben met lesgeven en daardoor onvoldoende toe te komen aan professionele ontwikkeling. Op een kwart van de scholen heeft de schoolleider daar volgens de leraren te weinig oog voor.

4.4 Benutten de leraren de geboden faciliteiten en ruimte om zich te professionaliseren?

De meeste leraren lijken in meer of mindere mate gebruik te maken van de professionaliseringsruimte, met name in teamverband. Volgens de schoolleiders maakt een substantieel deel van de leraren onvoldoende gebruik van de scholingsmogelijkheden, deels vanwege overbelasting. Terwijl vrijwel alle leraren behoefte hebben aan lesbezoeken van en aan collega’s, komt minder dan de helft van de leraren hier in voldoende mate aan toe. Er is meer behoefte aan coaching en feedback dan in de praktijk wordt gerealiseerd. Niet altijd is de professionalisering gericht op de ambities van de school of op het verbeteren van de eigen pedagogische en didactische vaardigheden die nog zwak zijn.

Gemiddeld 20 procent van het scholingsbudget is beschikbaar voor scholing van individuele leraren. Naast het eigen scholingsbudget maken leraren ook gebruik van

de 'lerarenbeurs'[6]. Op bijna twee derde van de scholen heeft ten minste een van de leraren hier de afgelopen drie jaar gebruik van gemaakt. Ongeveer 20 procent van de schoolleiders zegt dat hier geen gebruik van is gemaakt en dat dat komend jaar ook niet zal gebeuren. Twee derde deel van de schoolleiders geeft verder aan dat een meerderheid van de leraren van hun school in voldoende mate gebruikmaakt van scholingsmogelijkheden, voldoende initiatief neemt om aan zijn professionalisering te werken en voldoende gelegenheid neemt om na te denken over de eigen professionele ontwikkeling.

Tabel 4.4a laat zien met welke activiteiten leraren hun professionaliseringsruimte wel en niet benutten. Leraren geven teamscholing het vaakst aan en onderzoeks-activiteiten het minst vaak.

Tabel 4.4a Scholingsactiviteiten van leraren (n=311)

	Ja	**Nee**	**Geen behoefte/n.v.t.**
Scholingsactiviteiten met het team	96%	3%	1%
Collegiale consultatie over problemen waar ik tegenaan loop	84%	13%	3%
Individueel volgen van cursussen of workshops	81%	16%	3%
Lezen van vakliteratuur	79%	21%	0%
Deelnemen aan netwerken van leraren die gericht zijn op professionalisering	40%	39%	21%
Bezoeken van conferenties en seminars	38%	40%	22%
Deelnemen aan onderzoeksactiviteiten (academische basisschool)	17%	39%	44%

Bron: Inspectie van het Onderwijs 2013

Volgens 20 procent van de schoolleiders is een meerderheid van de leraren zodanig belast dat ze niet aan scholing toekomen. 45 procent zegt dat dit voor een minderheid geldt en 35 procent zegt dat dit op geen enkele leraar van toepassing is.

Bij de beantwoording van onderzoeksvraag 2 is al aangegeven dat op driekwart van de scholen daar waar nodig interne coachingstrajecten plaatsvinden. Twee derde van de leraren zegt dat ze in voldoende mate coaching ontvangt. Ruim 10 procent heeft geen behoefte aan coaching of zegt dat het niet van toepassing is. Ruim 20 procent komt niet of te weinig toe aan het ontvangen van coaching. De helft van de leraren geeft coaching aan andere leraren. Ruim driekwart komt in voldoende mate toe aan het geven en het ontvangen van feedback. Iets minder dan de helft ontvangt voldoende lesbezoek van collega's van de eigen school. Ongeveer een

6 Bevoegde leraren kunnen in hun onderwijsloopbaan een 'Lerarenbeurs voor scholing' aanvragen als ze hun professionele niveau willen verhogen, hun vakkennis willen verdiepen of zich willen specialiseren.

derde deel van de leraren komt voldoende toe aan lesbezoeken aan collega's. Slechts enkele leraren geven aan geen behoefte te hebben aan lesbezoeken door collega's.

De conclusie bij onderzoeksvraag 1 was dat niet alle scholen op systematische wijze zicht verkrijgen en hebben op de pedagogische en didactische kwaliteiten van de leraren. In het verlengde hiervan is de conclusie nu dat op ongeveer de helft van de scholen de leraren op basis van evaluaties gezamenlijke doelen formuleren en verbeteracties plannen voor het eigen pedagogisch en didactisch handelen. Op circa 60 procent van de scholen volgen de leraren scholing die gericht is op het ontwikkelen van de eigen pedagogische en didactische kwaliteiten die nog zwak zijn en werken de leraren doelgericht aan hun bekwaamheden en competenties die nodig zijn in het licht van de visie en ambities van de school. Op ongeveer 20 procent van de scholen zijn bovengenoemde onderdelen in ontwikkeling.

5 Professionalisering in het voortgezet onderwijs

Resultaten

In deze paragraaf worden per deelvraag (zie Inleiding) de resultaten van het onderzoek in het voortgezet onderwijs gepresenteerd.

5.1 Hebben scholen zicht op de sterke en zwakke punten van leraren?

De scholen voor voortgezet onderwijs hebben niet altijd systematisch zicht op de kwaliteit van de leraren. Weliswaar komen de oordelen van de directies over de kwaliteit van de lessen goeddeels overeen met die van inspecteurs, maar vanwege het ontbreken van systematische lesobservaties op veel scholen is goed zicht op de kwaliteit van de individuele leraar lang niet altijd mogelijk. Een derde van de scholen beschikt niet over actuele bekwaamheidsdossiers voor alle leraren. De inspecteurs oordelen voorts dat lang niet alle leraren zelf een 'reëel' beeld hebben van hun sterke en zwakke punten.

Schoolleiders blijken de kwaliteit van de leraren ongeveer hetzelfde te beoordelen als de inspecteurs: op 7 procent van de scholen beoordelen schoolleiders het pedagogisch en didactisch handelen van hun leraren als onvoldoende en 22 procent als goed. Op de overige scholen krijgen de leraren van de schoolleider het oordeel voldoende. Deze percentages zijn in lijn met de oordelen van de inspecteurs over de drie lesobservaties, al geven inspecteurs iets vaker het oordeel onvoldoende (9 procent) en iets minder vaak het oordeel 'goed' (17 procent). De oordelen hebben echter niet altijd betrekking op dezelfde school. De verschillen zijn opgenomen in tabel 5.1a:

Tabel 5.1a Vergelijking van het oordeel over de leskwaliteit op de school van de inspecteur en de schoolleiding (n=43)

	N	**%**
Dezelfde beoordeling	32	75%
De school is positiever	7	16%
De school is negatiever	4	9%
Totaal	**43**	**100%**

Bron: Inspectie van het Onderwijs 2013

Behalve door verschil van mening kunnen verschillen ook verklaard worden doordat inspecteurs (slechts) drie leraren geobserveerd hebben, terwijl de directie meestal een breder beeld heeft.

Bij lang niet alle leraren worden regelmatig en op systematische wijze lesobservaties gehouden. Op verreweg de meeste scholen (87 procent) vinden volgens de schoolleiding wel lesobservaties plaats, maar dit gebeurt zeker niet bij alle leraren. Op niet meer dan een derde deel van de scholen worden alle leraren jaarlijks een of meerdere keren geobserveerd. Op ongeveer de helft van de scholen stimuleert de schoolleiding dat leraren lessen observeren of laten observeren. Ongeveer de helft van de scholen komt ook tot (onderbouwde) oordelen over de kwaliteit van het pedagogisch en didactisch handelen van de leraar en verbindt hier conclusies aan voor toekomstig beleid.
Als belangrijkste doelen van lesobservaties noemen de schoolleiders: beoordelen of een leraar een vaste aanstelling kan krijgen en voorbereiding op een

functioneringsgesprek. De evaluatie van de kwaliteit van het didactisch handelen op schoolniveau en bepaling welke scholingsactiviteiten voor de individuele docent wenselijk zijn, worden minder vaak genoemd. Lesobservaties worden op 96 procent van de scholen uitgevoerd door de schoolleiding en op ruim 60 procent van de scholen ook door collega's uit hetzelfde team of dezelfde vaksectie. Bij driekwart van de observaties worden kijkwijzers gebruikt. Deze kijkwijzers bevatten in bijna 90 procent van de gevallen didactische aandachtspunten, in 70 procent van de gevallen observatiepunten die aansluiten bij de competenties en bekwaamheidseisen die genoemd zijn in de wet BIO[7]. Ruim de helft van de kijkwijzers bevat observatiepunten die aansluiten bij de specifieke schoolontwikkeling. Leraren krijgen altijd feedback na een lesobservatie, op de helft van de scholen volgens een afgesproken werkwijze. Ruim twee derde van de scholen houdt een actueel bekwaamheidsdossier bij. Tabel 5.1b geeft weer welke documenten het meest worden opgenomen.

Tabel 5.1b Meest opgenomen documenten in bekwaamheidsdossier (n=36)

	Ja	**Nee**
Verslagen van functionerings-, voortgangs- en beoordelingsgesprekken	89%	11%
Diploma's en getuigschriften	83%	17%
Curriculum vitae	78%	22%
Persoonlijk ontwikkelingsplan (POP)	67%	33%
Uitkomsten van de lesobservaties	56%	44%

Bron: Inspectie van het Onderwijs 2013

De inspecteurs oordelen op basis van geobserveerde lessen en gesprekken hierover met de leraren, dat op 37 procent van de scholen de leraren zelf 'reëel' zicht hebben op hun sterke en zwakke punten pedagogische en didactische vaardigheden. Op ruim 40 procent van de scholen is dit niet het geval, op de overige scholen is dit in ontwikkeling. Tabel 5.1c laat zien dat op meer dan de helft van de scholen leraren binnen de vaksectie de opbrengsten evalueren. Op veel minder scholen (17 procent) wordt binnen de vaksectie de kwaliteit van het pedagogisch- didactisch handelen geëvalueerd. Op slechts een kwart van de scholen evalueren leraren hun handelen door middel van lesobservaties. Wel nemen deze laatstgenoemde activiteiten toe.

Tabel 5.1c Mate waarin leraren in vaksecties zicht verkrijgen op hun eigen handelen (n=54)

	Percentage scholen		
	Ja	**In ontwikkeling**	**Nee**
De leraren evalueren jaarlijks binnen hun eigen vaksectie/lerarenteam de opbrengsten (examenresultaten en rendementsgegevens)	54%	20%	26%
De leraren evalueren jaarlijks binnen hun eigen vaksectie/lerarenteam de kwaliteit van het pedagogisch-didactisch handelen van de leraren	17%	19%	64%
De leraren evalueren systematisch hun handelen in de les door middel van lesobservaties	27%	15%	58%

Bron: Inspectie van het Onderwijs 2013

7 De wet op de beroepen in het onderwijs (2006). Hierin staan de bekwaamheidseisen waar een docent aan moet voldoen.

5.2 Stuurt de schoolleiding planmatig op de professionalisering van leraren?

De aansturing van professionalisering verloopt lang niet op alle scholen even planmatig. Op slechts de helft van de school zijn duidelijke normen vastgelegd voor het handelen van leraren en is afgesproken waar een goede les aan moet voldoen. Iets meer dan de helft van de scholen beschikt over meerjarig professionaliseringsbeleid. Wel bieden verreweg de meeste scholen voldoende tijd en scholingsbudget voor professionalisering leraren. Professionaliseringsactiviteiten komen vaak voort uit de ambitie van individuele leraren om zich te ontwikkelen. Op minder dan de helft van de scholen heeft de directie doorslaggevende invloed op professionaliseringsactiviteiten van leraren. Op slechts ongeveer de helft van de scholen worden de professionaliseringsactiviteiten geëvalueerd. Leraren hoeven zich lang niet altijd te verantwoorden over hun professionaliseringactiviteiten.

Het ontbreekt op veel scholen aan doelstellingen en normen voor het pedagogisch en didactisch handelen van de leraren. Zo is op ongeveer de helft van de scholen niet duidelijk afgesproken waar een goede les aan moet voldoen. Op twee derde deel van de scholen zijn op basis van de evaluatie van examenresultaten geen prestatieafspraken gemaakt door de schoolleiding met de vaksecties.

Een kleine 60 procent van de scholen heeft meerjarig professionaliseringsbeleid vastgelegd. 45 procent beschikt over een scholingsplan dat inhoudelijk aansluit bij de behoeften van het personeel en mogelijke tekorten in de onderwijskwaliteit. De schoolleiding is naar eigen zeggen op slechts iets meer dan een derde van de scholen van doorslaggevende invloed op de professionaliseringsactiviteiten van leraren. Op de overige scholen is vooral de leraar of in een enkel geval de vaksectie bepalend hierbij. Tabel 5.2a geeft inzicht in hoe de scholing voor leraren vorm krijgt en welk doel dit heeft. De meeste directies (69 procent) geven aan dat leraren verplicht zijn zich te professionaliseren vanuit de eis tot het onderhouden van bekwaamheden. Bij een derde deel van de scholen is dit dus niet het geval.

Tabel 5.2a Indicatoren rondom professionalisering van leraren (n=54)

	Percentage scholen	
	Van toepassing	Niet van toepassing
De keuze voor de scholing/professionalisering wordt o.a. bepaald op basis van de inhoud van de p-cyclus	83%	17%
Scholing/professionalisering is voor iedereen verplicht vanuit de eis tot het onderhouden van bekwaamheden	69%	31%
Scholing/professionalisering wordt vooral ingezet om schooldoelstellingen te bereiken	85%	15%
Scholing/professionalisering wordt ingezet om de prestatieafspraken die met leraren zijn gemaakt na te komen	46%	54%
Scholing/professionalisering wordt vooral ingezet om de eigen ontwikkeling van de leraar te stimuleren	92%	8%
Bij de scholing/professionalisering speelt interne coaching een rol	77%	23%
Iedere leraar verantwoordt zich over de gereserveerde scholingstijd in zijn/haar aanstelling	29%	71%
Scholing/professionalisering zal leiden tot een hogere schaal/functie (o.a. in het kader van de functiemix)	35%	65%

Bron: Inspectie van het Onderwijs 2013

Volgens de leraren zijn de belangrijkste factoren die de professionaliteit van leraren bevorderen de inhoudelijke contacten met collega's (81 procent), de reacties van leerlingen na de les (65 procent) en de scholing die door de leraren zelf kan worden gekozen (64 procent). (Veel) minder leraren noemen de p-cyclus (27 procent), de feedback na lesobservaties (20 procent), de door de school verplichte scholing (13 procent) en het bijhouden van het bekwaamheidsdossier (4 procent).

Op bijna alle scholen is de schoolleiding van oordeel dat zij leraren voldoende ruimte in tijd en geld geeft om zich te scholen, waarbij het gereserveerde scholingsbudget volledig wordt ingezet. Leraren geven echter aan dat tijdgebrek voor hen wel een belemmering voor professionalisering vormt. Driekwart van de scholen zet de functiemix in als stimulans voor leraren om zich te ontwikkelen en beter te presteren.

Op ongeveer de helft van de scholen worden de professionaliseringsactiviteiten geëvalueerd. Als er geëvalueerd wordt, gebeurt dit op 90 procent van de scholen tijdens functioneringsgesprekken. Andere evaluatievormen – lesobservaties, analyse van leerlingresultaten, verslag in teambijeenkomsten – vinden op ongeveer de helft van de scholen plaats. Op minder dan de helft van de scholen verantwoorden individuele leraren zich (inhoudelijk) over hun professionaliseringsactiviteiten tegenover de schoolleiding.

5.3 Krijgen de leraren faciliteiten en ruimte om zelf (in)richting te geven aan hun professionalisering?

De individuele leraar heeft een belangrijke stem in zijn eigen professionalisering. Op de meeste scholen krijgen de leraren, binnen de ambities van de school, veel ruimte om zich naar behoeven te bekwamen. Ook kunnen zij het onderwijsproces – rekening houdend met kerndoelen en exameneisen – voor een belangrijk deel zelf ontwerpen.

Op meer dan de helft van de scholen is de leraar zelf het meest bepalend bij de keuze welke professionaliseringsactiviteiten gevolgd worden. De schoolleiding is in ongeveer een derde deel van de scholen doorslaggevend en de vaksectie heeft slechts in enkele gevallen de meeste invloed. In het voortgezet onderwijs is professionalisering geen zaak van het bestuur. Bevoegde gezagen mandateren dit aan de schoolleiding. Op de meeste scholen betrekt de schoolleiding de leraren bij het formuleren en opstellen van visie, ambities en beleidsvoornemens. In die zin hebben leraren mede zeggenschap over de schoolontwikkeling. Op driekwart van de scholen zegt de schoolleiding de leraren te stimuleren om, binnen de ambities van de school, het onderwijsproces zelf te ontwerpen. Op krap de helft van de scholen bespreken en ontwerpen de vaksecties daadwerkelijk gezamenlijk het onderwijsproces en zijn de kaders waarbinnen vaksecties kunnen opereren helder.

5.4 Benutten de leraren de geboden faciliteiten en ruimte om zich te professionaliseren?

De meerderheid van de leraren benut de geboden scholingsruimte. Professionalisering van leraren is niet altijd gericht op het verbeteren van bekwaamheden en competenties die nodig zijn voor het realiseren van de visie en ambities van de school. Een deel van de leraren schoolt zich helemaal niet.

Het beeld is dat de meerderheid van de leraren de beschikbare ruimte benut om zich te ontwikkelen. Leraren lijken in het algemeen ook gemotiveerd: op zo'n 80 procent

van de scholen staan de leraren open voor vernieuwingen. Er zijn bij deze bevindingen twee kanttekeningen te maken:
Ten eerste is het de vraag waarin leraren zich scholen. Eerder is al vermeld dat lang niet bij alle leraren regelmatig lesobservaties gehouden worden. Collegiale consultatie en intervisie vinden lang niet op alle scholen plaats. Op een minderheid van scholen formuleren leraren op basis van intervisie (of peer review of collegiale consultatie) hun eigen sterke en zwakke punten. Leraren volgen slechts op de helft van de scholen scholing die past bij het deskundigheidsprofiel dat de school voor hen heeft opgesteld. Op bijna de helft van de scholen werken de leraren niet doelgericht werken aan bekwaamheden en competenties die nodig zijn voor het realiseren van de visie en ambities van de school. Op een kwart van de scholen gebeurt dit wel. Op de overige scholen is dit in ontwikkeling.
Ten tweede blijkt dat door een minderheid van de leraren zich helemaal niet schoolt en dat zij ook niet deelnemen aan netwerken en platforms, of lerarenconferenties die gericht zijn op het bevorderen van competenties van leraren. De indruk bestaat dat op een deel van de scholen die bij dit onderzoek betrokken waren, professionalisering gezien wordt als iets wat je ‘kunt doen’, niet als een verplichting dus.

6 Schoolverbetering door middel van professionalisering in het (voortgezet) speciaal onderwijs

Resultaten

In deze paragraaf worden per deelvraag (zie Inleiding) de resultaten van het onderzoek in het (voortgezet) speciaal onderwijs gepresenteerd.

6.1 Hebben scholen zicht op de sterke en zwakke punten van leraren?

Op zijn minst kan de schoolleiding in het (voortgezet) speciaal onderwijs zicht hebben op de competenties van leraren: op vrijwel alle scholen worden bij alle leraren regelmatig lesobservaties gehouden. Echter, niet altijd worden kijkwijzers gebruikt en op slechts een kwart van de scholen worden de verslagen van lesobservaties en feedbackgesprekken in een bekwaamheidsdossier opgenomen. In welke mate schoolleiders dus systematisch zicht hebben en houden op de lesgevende kwaliteiten van de leraren is dus de vraag. Wel zeggen ruimschoots de meeste leraren dat de schoolleiding voldoende zicht heeft op hun pedagogische en didactische capaciteiten. Bijna alle leraren zijn positief over hun eigen capaciteiten.

Op nagenoeg alle scholen (op één school niet) vinden regelmatig lesobservaties plaats. Op 94 procent van de scholen worden alle leraren bezocht. Op driekwart van de scholen gebeurt dit een tot drie keer per jaar, op 13 procent van de scholen drie tot vijf keer per jaar. In tabel 6.1a staat vermeld welke redenen schoolleiders hebben om leraren te observeren. De belangrijkste reden die genoemd is, is 'zicht krijgen op het didactisch handelen'.

Tabel 6.1a Redenen om leraren te observeren volgens schoolleiders (n=67)

	Aantal scholen	**%**
Zicht krijgen op het didactisch handelen	55	82%
Om een beeld te krijgen van de stand van zaken rondom verbeteractiviteiten	52	78%
Voorbereiding op functionerings- en beoordelingsgesprekken	46	69%
Om toe te zien of leraren zich houden aan gemaakte afspraken	39	58%
Anders	10	15%

Bron: Inspectie van het Onderwijs 2013

Leraren worden vaker geobserveerd door de intern begeleider (82 procent) dan door de schoolleider (75 procent). Op circa 20 procent van de scholen vinden lesobservaties plaats door collega-leraren. Op de helft van de scholen wordt er bij lesobservaties altijd een kijkwijzer gebruikt. Op de andere helft gebeurt dit soms wel/soms niet en op enkele scholen helemaal niet. Op nagenoeg alle scholen krijgen de leraren feedback na de geobserveerde les.

Iets meer dan de helft van de scholen houdt voor de leraren een bekwaamheidsdossier bij. Op iets minder dan de helft van de scholen is dit in ontwikkeling. Twee scholen doen dit niet. Tabel 6.1b geeft weer welke documenten volgens schoolleiders het meest worden opgenomen. 84 procent van de leraren zegt dat ze in hun bekwaamheidsdossier scholings- en/of ontwikkelpunten hebben vastgelegd.

Tabel 6.1b Meest opgenomen documenten in bekwaamheidsdossier (n=38)

	Ja	Nee
Diploma's en getuigschriften	95%	5%
Verslagen van functionerings-, voortgangs- en beoordelingsgesprekken	95%	5%
Curriculum vitae	84%	16%
Persoonlijk ontwikkelingsplan (POP)	76%	24%
Competentie- en/of bekwaamheidsprofiel	63%	37%
Beschrijving van de schoolloopbaan	45%	55%
Uitkomsten van de lesobservaties	29%	71%

Bron: Inspectie van het Onderwijs 2013

Vrijwel alle leraren oordelen positief over hun eigen capaciteiten. Slechts 2 procent van de leraren zegt over onvoldoende kwaliteiten te beschikken om het werk goed te doen. Verreweg de meeste leraren (92 procent) geven aan te weten op welke punten zij zich professioneel verder kunnen ontwikkelen. Bijna 80 procent van de leraren vindt dat de schoolleiding voldoende zicht heeft op zijn pedagogische en didactische kwaliteiten.

6.2 Stuurt de schoolleiding planmatig op de professionalisering van leraren?

Verreweg de meeste scholen maken afspraken over wat een goede les is. Op vrijwel alle scholen krijgen deze afspraken een of meerdere keren per jaar aandacht in het team. Professionalisering is voornamelijk een zaak van de school en veel minder van het bestuur. Het beschikbare budget wordt grotendeels gebruikt. Scholing wordt bijna altijd geëvalueerd.

Op vrijwel alle scholen spreekt de schoolleiding met leraren over de manier waarop er les moet worden gegeven. Op 90 procent van deze scholen zijn afspraken gemaakt over wat een goede les is en op bijna 80 procent van de scholen is dit ook schriftelijk vastgelegd. Op vrijwel alle scholen krijgen deze afspraken een of meerdere keren per jaar aandacht in het team.

Professionalisering van leraren is op ruim 60 procent van de scholen een zaak van de school, waarbij de school zich wel achteraf aan het bestuur dient te verantwoorden. Op ruim 20 procent van de scholen vindt het bestuur dat professionalisering van leraren primair een taak is van de school zelf. 15 procent van de scholen geeft aan dat het bestuur kaders bepaalt die door de school verder ingevuld worden. Op één school bepaalt het bestuur de professionalisering van leraren. 84 procent van de scholen heeft het budget voor professionalisering nagenoeg volledig gebruikt, 16 procent gedeeltelijk.

Scholing wordt bijna op alle scholen geëvalueerd. Op twee scholen wordt teamscholing niet geëvalueerd. Hetzelfde geldt voor individuele scholing. Tabel 6.2a laat zien hoe scholen teamscholing en individuele scholing evalueren. Te zien is dat de meeste scholen scholing evalueren door middel van nagesprekken met de geschoolde leraren, al dan niet in teamverband.

Tabel 6.2a Input voor evaluatie van teamscholing en individuele scholing (n=72)

	Percentage scholen	
	Evaluatie teamscholing	**Evaluatie individuele scholing**
De bevindingen van het gehele team	93%	11%
De toetsresultaten van de leerlingen	42%	14%
De leerlingtevredenheid	35%	10%
De beoordeelde leskwaliteit	38%	50%
Gesprekken met individuele leraren	43%	86%

Bron: Inspectie van het Onderwijs 2013

6.3 Krijgen de leraren faciliteiten en ruimte om zelf (in)richting te geven aan hun professionalisering?

De meeste leraren zijn over het algemeen tevreden over hun inbreng bij verbeteractiviteiten en bij hun professionalisering. Men is tevens in meerderheid tevreden over de professionele werkomgeving en de geboden faciliteiten. Wel voelt de helft van de leraren zich overbelast. Mede daardoor komen de leraren niet allemaal toe aan voldoende tijd voor onderling overleg en reflectie.

Verbeteractiviteiten en professionaliseringsactiviteiten in het (voortgezet) speciaal onderwijs komen in het algemeen in samenspraak tussen schoolleiding en leraren tot stand. Op iets meer dan 20 procent van de scholen bepaalt de schoolleiding voornamelijk de activiteiten gericht op schoolontwikkeling. In enkele gevallen is het bestuur bepalend. De meeste leraren zijn positief over de inbreng die ze hebben bij het bepalen van verbeteractiviteiten. Op ruimschoots de meeste scholen (86 procent) zijn de leraren gemotiveerd om mee te doen aan de schoolverbeteractiviteiten. Schoolleiders geven in grote meerderheid ook aan dat de leraren zich medeverantwoordelijk voelen voor de schoolontwikkeling.

De meeste leraren (twee derde deel) geven aan dat ze voldoende ruimte (gelegenheid) hebben om zich in hun werk verder te ontwikkelen. De helft van de leraren zegt echter onvoldoende toe te komen aan persoonlijke ontwikkeling omdat ze het al druk genoeg heeft met lesgeven. Zij voelen zich vaak overbelast.
43 procent van de leraren zegt dat de schoolleiding te weinig oog heeft voor de ervaren werkdruk. Wel zijn de meeste leraren positief over de rol van de schoolleiding bij hun professionele ontwikkeling (zie tabel 6.3a).

Tabel 6.3a Tevredenheid van leraren over de rol van de schoolleiding bij hun professionalisering (n=403)

	Percentage leraren	
	(Zeer) mee eens	**(Zeer) mee oneens**
De schoolleiding biedt mij over het geheel genomen een professionele werkomgeving (door personeelsbeleid, faciliteiten, werkklimaat et cetera)	80%	20%
De schoolleiding stimuleert me om na te denken over mijn kwaliteiten en ontwikkelpunten	78%	22%
De schoolleiding faciliteert mij (stelt middelen en tijd beschikbaar) als ik aangeef een cursus of scholing te willen volgen	76%	24%
De schoolleiding geeft mij voldoende inbreng bij het bepalen van de doelen en thema's om het onderwijs op mijn school	78%	22%
De schoolleiding besteedt voldoende aandacht aan de ontwikkeling van ons team	78%	22%

Bron: Inspectie van het Onderwijs 2013

Ruim twee derde van leraren is tevreden over de tijd en ruimte voor overleg, feedback en reflectie. Iets meer dan de helft zegt dat er voldoende gelegenheid is om gebruik te maken van elkaars kwaliteiten.

6.4 Benutten de leraren de geboden faciliteiten en ruimte om zich te professionaliseren?

Vrijwel alle leraren geven aan behoefte te hebben aan diverse professionaliseringsactiviteiten, maar er niet altijd in voldoende mate aan toe komen. De schoolleiders vinden dat een derde deel van de leraren te weinig gebruik maakt van de aangeboden professionaliseringsactiviteiten en dat de helft onvoldoende tijd neemt om na te denken over de eigen professionele ontwikkeling. Overbelasting speelt hierbij vermoedelijk een belangrijke rol. Scholing is in het (v)so in de eerste plaats teamscholing, al volgen de meeste leraren ook individuele scholing. Minder dan de helft van de leraren komt toe aan het afleggen van lesbezoeken bij collega's of aan het ontvangen van collega's.

De afgelopen drie jaar hebben op ruim 80 procent van de scholen een of meer leraren gebruik gemaakt van de lerarenbeurs. Meestal gaat het om een of twee leraren per school. Slechts op een paar scholen wordt helemaal geen gebruik gemaakt van de lerarenbeurs.

De meeste leraren maken voldoende gebruik van professionaliseringsactiviteiten die vanuit de school worden aangeboden. Een derde doet dat volgens de schoolleiders in onvoldoende mate. Op de helft van de scholen nemen de leraren het initiatief om aan hun eigen ontwikkeling te werken. Op 21 procent van de scholen zijn volgens de schoolleiders de leraren in meerderheid dusdanig belast dat ze niet aan scholing toekomen. Op 28 procent van de scholen is geen van de leraren overbelast in dit opzicht. Op de helft van de scholen geldt voor een minderheid van de leraren dat ze door overbelasting niet aan scholing toekomen.

Tabel 6.4a laat zien met welke activiteiten leraren hun professionaliseringsruimte wel en niet benutten. De leraren benutten de geboden professionaliseringsruimte vooral door het volgen van teamscholing, collegiale consultatie over problemen waar men tegenaan loopt, het individueel volgen van cursussen of workshops en het lezen van vakliteratuur.

Tabel 6.4a Scholingsactiviteiten van leraren (n=403)

	Ja	**Nee**	**Geen behoefte/n.v.t.**
Scholingsactiviteiten met het team	89%	11%	0%
Collegiale consultatie over problemen waar ik tegenaan loop	83%	16%	1%
Individueel volgen van cursussen of workshops	73%	25%	2%
Lezen van vakliteratuur	72%	27%	1%
Deelnemen aan netwerken van leraren die gericht zijn op professionalisering	36%	53%	11%
Bezoeken van conferenties en seminars	36%	54%	10%

Bron: Inspectie van het Onderwijs 2013

In het kader van professionalisering zegt 20 procent van de leraren te weinig toe te komen aan het geven en ontvangen van intercollegiale feedback. Ruim een derde deel van de leraren komt te weinig toe aan het krijgen en/of het geven van coaching. Meer dan de helft van de leraren krijgt te weinig lesbezoeken van collega's en een nog groter deel komt niet toe aan het afleggen van lesbezoeken bij collega's. Er zijn maar weinig leraren die aan voornoemde intervisie-achtige activiteiten geen behoefte hebben.

7 Schoolverbetering door middel van professionalisering in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo)

Resultaten

In deze paragraaf worden per deelvraag (zie Inleiding) de resultaten van het onderzoek in het mbo gepresenteerd.

7.1 Hebben instellingen zicht op de sterke en zwakke punten van docenten?

Het zicht van instellingen op de sterke en zwakke punten van docenten is veelal beperkt. Systematische lesobservaties komen lang niet overal voor. Wel zijn er soms andere instrumenten in gebruik om zicht te krijgen op de kwaliteit van docenten. Het blijft de vraag in hoeverre docenten zelf zicht hebben op hun sterke en zwakke punten. Weinig docenten analyseren de opbrengsten van hun werk.

Op een minderheid van de instellingen vindt systematisch lesbezoek plaats waarbij het functioneren van de docent wordt beoordeeld. Sommige instellingen hanteren de opbrengsten als indicatie voor de kwaliteit van docenten of docententeams. Vrijwel alle mbo-instellingen beschikken over gegevens over de tevredenheid van studenten over het didactisch handelen van docenten. Deze informatie vormt echter hooguit een indicatie voor het functioneren van de betrokken docenten. Een scherp oordeel over de verschillende competenties van de individuele docent levert deze informatie niet op. Maar weinig docenten blijken hun eigen toetsresultaten (de opbrengsten van hun onderwijs) te analyseren in relatie tot hun eigen functioneren.

Op geen van de bezochte instellingen vindt systematisch en periodiek onderzoek plaats om na te gaan of de docenten de ontwikkelingen in hun vak bijhouden. Op ruim twee derde van de instellingen zijn de docenten wel betrokken bij ontwikkelingen in hun vak maar slechts een derde houdt de algemene ontwikkelingen in het mbo bij.

Volgens de leidinggevenden in het mbo voldoen de docenten in de regel aan de competenties van de Wet BIO, maar slechts op de helft van de scholen worden deze competenties betrokken bij het beoordelen van het functioneren van docenten.
Van de bevraagde docenten geeft driekwart aan de lesstof zodanig te beheersen dat ze een bijdrage kunnen leveren aan de programmaontwikkeling. Een kwart geeft echter aan de leerstof niet volledig in de vingers te hebben. Een op de tien docenten geeft les in een vak waarin hij zichzelf niet competent acht. Ruim 90 procent zegt dat het hen lukt om ordelijk lessen te geven waarbij de meeste leerlingen actief betrokken zijn.

7.2 Stuurt het management planmatig op de professionalisering van docenten?

Mbo-instellingen sturen nog weinig planmatig en gericht op verdere professionalisering. Slechts weinig instellingen beschikken over een adequaat en samenhangend scholingsplan waarin deskundigheidsbevordering is gekoppeld aan geconstateerde behoeften. Dit komt mede voort uit het feit dat instellingen niet concreet uitwerken wat ze van docenten verwachten. Ook vindt evaluatie van professionaliseringsactiviteiten weinig systematisch plaats.

Op de meeste instellingen is wel sprake van een helder onderwijsconcept. Het concept wordt echter lang niet altijd vertaald in concrete criteria voor goed pedagogisch en didactisch handelen waarop gestuurd kan worden.

Slechts een kleine minderheid van de instellingen beschikt over een adequaat en samenhangend scholingsplan. In de regel houdt de schoolleiding wel rekening met de scholingsbehoeften van docenten, maar op slechts ongeveer een derde van de instellingen worden keuzes voor professionalisering gemaakt, waarbij ook rekening is gehouden met de behoeften van teams en studenten. Teamgerichte scholing komt maar weinig voor. Wel zegt bijna twee derde van de docenten dat het management een koppeling maakt tussen verbeterdoelen van het team en de persoonlijke ontwikkelingsdoelen.

De meeste instellingen kennen wel een cyclus van (soms tweejaarlijkse) functionerings- en beoordelingsgesprekken, hoewel die niet in alle gevallen volledig uitgevoerd wordt. In deze gesprekken staan scholing en ontwikkeling centraal. De mate waarin dit gestructureerd verloopt, verschilt nogal. Conclusies over het functioneren van docenten krijgen op minder dan een kwart van de scholen, indien noodzakelijk, een vervolg. Omdat systematische lesbezoeken maar op een minderheid van instellingen voorkomen, krijgen de meeste docenten ook maar in beperkte mate feedback op hun functioneren.

De helft van de scholingsactiviteiten vindt plaats op initiatief van de leidinggevende, maar professionaliseringsactiviteiten worden maar op enkele instellingen door het management geëvalueerd. Veel managers benadrukken dat ze zichzelf handelingsverlegen achten ten aanzien van het beoordelen van het effect van deskundigheidsbevordering. De docenten verantwoorden zich lang niet altijd over de bereikte resultaten van hun professionalisering.

7.3 Krijgen de docenten faciliteiten en ruimte om zelf (in)richting te geven aan hun professionalisering?

Docenten ervaren voldoende ruimte om zelf (in)richting te geven aan hun professionele ontwikkeling. Sturing en eigenaarschap worden soms als paradox gevoeld.

De docenten ondervinden in het algemeen voldoende professionele ruimte, zeker inzake de individuele beroepsuitoefening. Driekwart van de docenten vindt dat de instelling een professionele werkomgeving biedt. Er zijn in het mbo ruime faciliteiten voor professionaliseringsactiviteiten. De helft van de instellingen beschikt zelfs over een interne academie. Het aanbod van deze academies is in het algemeen afgestemd op onderwijsvernieuwing in algemene zin (bijvoorbeeld competentiegericht onderwijs). Van een aanbod dat gericht is op geconstateerde hiaten in competenties van teams of van individuele docenten is evenwel nauwelijks sprake.

De meeste instellingen beschikken ook over inwerkprogramma’s voor nieuwe docenten. De instellingen benadrukken dat professionalisering niet alleen door scholing maar vooral ook gerealiseerd wordt binnen teams, door deelname aan werkgroepen en commissies, door overleg, intervisie, et cetera. Voor docenten in het mbo is er weinig ruimte voor vakstages. Het werken en professionaliseren in (leraren)teams in het mbo neemt toe en het management biedt hiervoor bewust ruimte. Een deel van het veld voelt een paradox tussen enerzijds noodzakelijke sturing en anderzijds eigenaarschap van docenten(teams).

7.4 Benutten de docenten de geboden faciliteiten en ruimte om zich te professionaliseren?

De docenten in het mbo benutten in het algemeen de geboden ruimte, vooral op eigen initiatief en vaak vanuit de eigen interesse. Sterke docenten melden zich vaker aan voor scholing dan minder goede docenten.

De geboden ruimte wordt op de meeste instellingen door de docenten benut om zelf initiatieven te nemen ten aanzien van schoolontwikkeling en professionalisering. Professionalisering wordt ingevuld met scholing, maar ook door werkgroepen, commissies, overleg, consultatie, intervisie, et cetera binnen de teams. Soms worden stages gevolgd. Bijna 90 procent van de bevraagde docenten heeft de afgelopen drie jaar scholing gevolgd die langer duurde dan een dag. Bijna 60 procent heeft de afgelopen drie jaar meer dan één scholing gevolgd. 26 procent van de docenten volgt scholing op eigen initiatief, 48 procent op initiatief van de leidinggevende. In de andere gevallen is het een combinatie.

Vooral sterke docenten melden zich aan voor scholing. De eigen interesse van de docent is meestal het uitgangspunt als docenten keuzes maken voor scholing. Minder vaak wordt gekozen voor scholing die gericht is op het verbeteren van zwakke punten in het repertoire van docenten. In het mbo ligt hierbij de nadruk op scholing op vakinhoudelijk gebied of op het terrein van de branche. Van de bevraagde docenten is 30 procent lid van een netwerk of vakinhoudelijke vereniging van docenten, 26 procent is geabonneerd op een vaktijdschrift.

LITERATUUR

Commissie Leraren (2007). *Leerkracht! Advies van de Commissie Leraren*. [S.l.; s.n.].

CPB (2013). *Evaluatie pilot investeren in kwaliteit leraren.* CPB Achtergronddocument. Den Haag: Centraal Planbureau (CPB).

Elmore, R.F. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.

Hattie, J.A.C. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Hogeling, L. et al. (2009). *De zeggenschap van leraren. Nulmeting in het po, vo, mbo en hbo*. Den Haag: ResearchNed.

Inspectie van het Onderwijs (2010). *De contouren van een toezichtvisie op het leraarschap.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs (intern rapport).

Inspectie van het Onderwijs (2011a). *Experimenteel toezichtkader leraarschap*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs (intern rapport).

Inspectie van het Onderwijs (2011b). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009/2010.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2013). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2011/2012.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

MBO Raad (2009). *Professioneel statuut.* De Bilt: MBO Raad.

OCW en sociale partners in het onderwijs (2008). *Convenant Actieplan Leerkracht van Nederland 16 april 2008*. [S.l.]:[s.n.].

OCW (2011a). *Actieplan 'Basis voor presteren'. Naar een ambitieuze leercultuur voor alle leerlingen.* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

OCW (2011b). *Actieplan 'Beter Presteren'. Opbrengstgericht en ambitieus. Het beste uit leerlingen halen.* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

OCW (2011c). *Actieplan Focus op vakmanschap 2011-2015*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

OCW (2011d). *Actieplan Leraar 2020 – een krachtig beroep!* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

OCW & PO-Raad (2012). *Bestuursakkoord Primair onderwijs 2012-2015. Impuls opbrengstgericht werken en professionalisering*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

Onderwijsraad (2013a). *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2013b). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.

PO-Raad & OCW (2011). *Bestuursakkoord primair onderwijs 2012-2015. Impuls opbrengstgericht werken en professionalisering. Basis voor Presteren, Leraar 2020. In tien jaar naar de top*. Utrecht/Den Haag: PO-Raad & Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (OCW).

Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons. What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York/London: Columbia University, Teachers College.

Slavin, R. (2008). Perspectives on Evidence-based Research in Education. What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. *Educational Researchers, 37* (1), 5-14.

VO-Raad & OCW (2011). *Bestuursakkoord VO-Raad – OCW 2012-2015.* Utrecht/Den Haag: VO-raad & Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (OCW).

Bijlage I Onderzoeksopzet per sector

Primair onderwijs

Selectie, omvang en kenmerken van scholen, leraren en lessen

Voor het themaonderzoek in het primair onderwijs zijn 118 reguliere basisscholen bezocht, verspreid over Nederland. De onderzoeken zijn uitgevoerd in combinatie met een zogeheten vierjaarlijks bezoek (4JB). Dit zijn gestandaardiseerde onderzoeken die eens in de vier jaar worden afgelegd op scholen die onder basistoezicht vallen. De steekproef is dus niet aselect getrokken: er zitten geen zwakke of zeer zwakke scholen tussen. Wel is het 4JB gedurende het onderzoek twee keer omgezet in een kwaliteitsonderzoek omdat de kwaliteit van het onderwijs onvoldoende bleek te zijn.
Toch wijkt de steekproef op de meeste kenmerken (risicodetectie, arrangement, denominatie, samenstelling schoolbevolking, regionale verdeling, provincie, bestuursgrootte) niet significant af van de populatie. Wel is er een significant verschil wat betreft schoolgrootte. Het percentage scholen met meer dan vierhonderd leerlingen is in de steekproef bijna twee keer zo groot als in de populatie.
Per school zijn instructielessen taal of rekenen geobserveerd bij drie verschillende leraren. In het totaal zijn 354 leraren bezocht. De geobserveerde leraren variëren wat betreft ervaring.

Ervaring bezochte leraren primair onderwijs

	0-5 jaar	**6-10 jaar**	**11-20 jaar**	**21 jaar of meer**
Jaren ervaring in het onderwijs	19%	21%	27%	33%
Jaren ervaring op deze school	37%	19%	28%	16%

De helft van de leraren heeft een (bijna) fulltime aanstelling. 14 procent zit in schaal LB (de 'oude' schaal 10). Een kwart van de bezochte leraren geeft les in groep 4, 5 of 7, de overige leraren in groep 1-2, 3, 6 of 8.
De schoolleiding en de bezochte leraren hebben een digitale vragenlijst ontvangen. De respons van de schoolleiding was 97 procent. Van de 354 leraren stuurde 88 procent (311 leraren) de vragenlijst in. In de vragenlijst werd gevraagd of de leraar zijn eigen les wilde beoordelen op dezelfde onderdelen als de inspecteur. 84 procent van de respondenten heeft dit gedaan.

Onderzoeksprocedure per school

Het vierjaarlijks bezoek en het themadeel duurden samen een dag. Het themaonderzoek omvatte gesprekken met de schoolleiding en de drie bezochte leraren, documentenanalyse en drie lesbezoeken. De school kreeg aan het einde van de dag een mondelinge terugkoppeling over de bevindingen. In het rapport van de bevindingen van het vierjaarlijks bezoek is een passage opgenomen over het themaonderzoek.

Voor het themagedeelte is gebruikgemaakt van zes instrumenten:
1. Digitale vragenlijst schoolleiding;
2. Gespreksleidraad schoolleiding;
3. Lesobservatieformulier;
4. Digitale vragenlijst leraar;

5. Gespreksleidraad leraren;
6. Eindbeoordelingsformulier.

Analyses

De deelvragen 1 tot en met 4 zijn voornamelijk beantwoord met beschrijvende statistieken van bovenstaande zes instrumenten. Ter beantwoording van deelvraag 1 is daarnaast een koppeling gemaakt tussen het lesobservatieformulier en de digitale vragenlijst van de leraar. Deze koppeling was mogelijk door het gebruik van een leraarnummer op beide instrumenten.

Voor het beantwoorden van deelvraag 5 is per deelvraag (1 tot en met 4) een schaal geconstrueerd die het belangrijkste concept uit de vraag meet. Per deelvraag is gekeken welke items uit de zes instrumenten inhoudelijk onder het concept in de deelvraag vallen. Deze items zijn gehercodeerd naar een tweepuntsschaal. Vervolgens is een Cronbach's alpha berekend om de betrouwbaarheid van de schalen te berekenen. Hierbij is ervan uitgegaan dat de alpha minimaal .70 moet zijn. De alpha van de schaal van deelvraag 1 was in eerste instantie redelijk laag (.66). Na het verwijderen van enkele items was de Cronbach's alpha hoog genoeg. Uiteindelijk bleek het mogelijk om voor elk van de vier centrale concepten een betrouwbare schaal te construeren.

Betrouwbaarheid schalen bij deelvragen

Schaal bij	**Concept**	**Aantal items**	**Cronbach's alpha**
Deelvraag 1	Zicht op pedagogisch-didactisch handelen	18	.73
Deelvraag 2	Planmatige aansturing op de professionalisering van leraren door de schoolleiding	21	.81
Deelvraag 3	Faciliteiten en ruimte voor leraren om zelf (in)richting te geven aan hun professionalisering	17	.79
Deelvraag 4	Benutten van de geboden faciliteiten en ruimte om zich te professionaliseren door leraren	22	.78

Per schaal is een percentage voldoende berekend van de items in de schaal. Vervolgens is gekeken of de totaalscore per schaal gerelateerd is aan de leskwaliteit op schoolniveau (gemiddeld percentage voldoendes op de lesobservatieformulieren van de school) en aan de score op de Eindtoets Basisonderwijs van 2013 op schoolniveau.

Voortgezet onderwijs

Selectie, omvang en kenmerken van scholen, leraren en lessen

Het themaonderzoek in het voortgezet onderwijs is uitgevoerd bij 54 scholen. Per school is steeds een afdeling (schoolsoort) bezocht. Voor dit onderzoek zijn scholen geselecteerd die de afgelopen vier jaar nog geen inspectiebezoek hebben gehad. Deze keuze heeft tot gevolg dat de onderzochte scholen en afdelingen niet aselect uit de populatie zijn gekozen en dat een aantal afdelingskenmerken afwijken van het landelijke beeld; zo bestaat de onderzoeksgroep alleen uit afdelingen die al ten minste vier jaren onder basistoezicht vallen. Voorts wijkt de steekproef af ten opzichte van de populatie op het kenmerk schoolsoort: de onderzochte groep

bestaat uit relatief veel vestigingen die alleen vmbo-g/t of mavo aanbieden, evenals relatief veel vestigingen die havo/vwo of vwo aanbieden. Tot de laatste groep behoren ook de zelfstandige gymnasia. De brede scholengemeenschappen en vestigingen met een breed vmbo-aanbod zijn ondervertegenwoordigd.

Om na te gaan of de conclusies worden gedeeld in het veld, heeft de projectgroep tijdens een tweetal panelbijeenkomsten de voorlopige conclusies voorgelegd aan een veertigtal schoolleiders en docenten. Op basis hiervan zijn enkele van de voorlopige conclusies genuanceerd.
De schoolleiding en de vaksectievoorzitters Nederlands, Engels en wiskunde van de bezochte afdelingen hebben tevoren een digitale vragenlijst ontvangen. De respons van de schoolleiding bedroeg 96 procent. Van de 162 vaksecties zijn 158 vragenlijsten ontvangen, ofwel 98 procent.

Op de scholen voerde de inspectie gesprekken met de schoolleiding en leraren van de drie vaksecties. Daarnaast zijn er per afdeling – waar mogelijk - drie lessen bezocht: een les Nederlands, een les Engels en een les wiskunde. In het totaal gaat het om 52 lessen Nederlands, 48 lessen Engels en 53 lessen wiskunde.

Onderzoeksprocedure per school

De 54 schoolbezoeken bestonden uit achtereenvolgens een gesprek met de directie, een gesprek met leraren, een drietal lesobservaties bij de kernvakken Nederlands, Engels en wiskunde en een terugkoppelingsgesprek met de directie. Voorafgaand aan het schoolbezoek zijn documenten geanalyseerd.

Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van zes instrumenten:
1. Digitale vragenlijst directie;
2. Gespreksleidraad directie;
3. Lesobservatieformulier;
4. Digitale vragenlijsten voor vaksecties wiskunde en Engels;
5. Gespreksleidraad leraren, in casu de vaksectievoorzitters of hun vertegenwoordigers;
6. Eindbeoordelingsformulier.

Analyses
De deelvragen 1 tot en met 4 zijn voornamelijk beantwoord met beschrijvende statistieken van bovenstaande zes instrumenten.

Expertisecentra

Selectie, omvang en kenmerken van scholen, leraren en lessen

Het themaonderzoek in het (voortgezet) speciaal onderwijs is uitgevoerd door middel van digitale vragenlijsten, die verstuurd zijn naar 115 scholen in een representatieve steekproef. Aan de schoolleiding is gevraagd om een digitale vragenlijst in te vullen. De schoolleiders van 72 scholen hebben dit gedaan (respons van 63 procent). Het gaat om 42 so/vso-scholen (58 procent), 22 so-scholen (31 procent) en 8 vso-scholen (11 procent). Deze scholen zijn representatief op de kenmerken provincie, verstedelijking en arrangement, maar niet op de kenmerken denominatie en cluster. Alle clusters zijn in de responsgroep vertegenwoordigd, maar er zitten meer cluster 3 en minder cluster 4 scholen in de steekproef dan in de populatie.

Aan de schoolleiders is ook gevraagd om een digitale vragenlijst voor leraren te verspreiden onder zes leraren op de school. In totaal hebben 403 leraren van 95 scholen de vragenlijst ingevuld (respons van 58 procent). De representativiteit van deze scholen is hetzelfde als die van de schoolleiders.

De meeste leraren in de responsgroep werken op een so-school (39 procent), 32 procent werkt op een vso-school en 29 procent werkt op een so/vso-school. De leraren die de vragenlijst hebben ingevuld zijn voornamelijk vrouw. Aan de scholen is gevraagd om de vragenlijst te verspreiden onder leraren met wisselende ervaring in het onderwijs. De ervaring in het onderwijs loopt dan ook sterk uiteen. Wel zijn de leraren nog relatief nieuw op de school.

	0-5 jaar	**5-10 jaar**	**11-20 jaar**	**21 jaar of meer**
Jaren ervaring in het onderwijs	26%	23%	20%	32%
Jaren ervaring op deze school	42%	26%	19%	14%

Ruim de helft van de leraren heeft een (bijna) fulltime aanstelling. 82 procent van de leraren zit in de LB-functieschaal.

Onderzoeksprocedure per school

In het kader van het onderzoek heeft de inspectie in het najaar van 2012 aan 115 scholen een digitale vragenlijst voor de schoolleiding verstuurd. Aan de schoolleiding is gevraagd om onder zes leraren met wisselende onderwijservaring de vragenlijst voor leraren te verspreiden.

Analyses

De twee vragenlijsten zijn met beschrijvende statistieken geanalyseerd.

BVE

Selectie, omvang en kenmerken van instellingen, docenten en lessen

Het themaonderzoek in het mbo is uitgevoerd bij veertien instellingen. Voor dit onderzoek zijn instellingen onderzocht die al geselecteerd waren voor onderzoek in het kader van de zogeheten 'staat van de instelling'. Bij elk van veertien de instellingen is één opleiding onderzocht. De keuze van deze opleiding heeft aselect plaatsgevonden. Opleidingen uit alle sectoren en niveaus uit de sector zijn vertegenwoordigd in deze steekproef.
De vragenlijst is ingevuld door 73 docenten; 37 mannen en 36 vrouwen. Van deze groep is 90 procent bevoegd.

Onderzoeksprocedure per instelling/opleiding

In het middelbaar beroepsonderwijs is het onderzoek uitgevoerd binnen het kader van het onderzoek naar de 'Staat van de instelling'. Er is gebruik gemaakt van de aspecten en indicatoren uit het waarderingskader bve 2012 die aansluiten bij de vragen uit dit onderzoek. Het betreft de aspecten 'betrokkenheid van leraren' (6.2) en 'professionalisering van docenten' (6.3).

Tijdens de veertien onderzoeken zijn documenten van de instelling bestudeerd waarin het beleid rond professionalisering is beschreven, alsmede personeelsdossiers. Daarnaast zijn aan de hand van vragenlijsten gesprekken

gevoerd op de instelling met de afdeling human resource management, een delegatie van docenten en het opleidingsmanagement. Bij de analyse zijn ook gegevens betrokken die in het kader van het onderzoek naar de ‘staat van de instelling’ zijn verzameld waaronder de uitkomsten van lesobservaties en een vragenlijst over de professionele achtergrond van de docenten.

De uitkomsten van het onderzoek leverde indrukken en beelden op die vervolgens zijn gevalideerd door gesprekken met panels van managers en docenten. Nagegaan is of de indrukken van de inspectie voldoende zeggingskracht hadden voor de sector.

Analyses

De vragenlijsten zijn met beschrijvende statistieken geanalyseerd.

Bijlage II Toezichtmodel leraarschap

Toezichtmodel leraarschap van de inspectie



De twee grijze vlakken van het figuur vormen de achtergrond waartegen de beoordeling van het leraarschap plaatsvindt:

<u>Donkergrijs: de maatschappelijke context</u>
In de maatschappelijke context spelen zaken als het (dreigende) lerarentekort en het imago van de leraar. Leraren en scholen functioneren in deze context. De maatschappelijke context kadert dus het toezicht op het leraarschap in.

<u>Lichtgrijs: de formele positie van de leraar</u>
Bij de formele positie horen zaken als de vigerende CAO, wettelijke eisen ten aanzien van bevoegdheden en bekwaamheden, regelgeving over de functiemix, de scholingsbeurs en het beroepsregister. De formele positie van de leraren op een school komt in het toezicht aan de orde bij ‘leraren werken op school’.

De kern van het toezicht is gebaseerd op de drie gekleurde vlakken:

<u>Geel: leraren aan het werk: zorgen dat leerlingen leren en presteren</u>
In de huidige kwaliteitsonderzoeken van de inspectie is al veel aandacht voor het werken van leraren met leerlingen en studenten, waarbij de vraag naar de kwaliteit van het onderwijs leidend is. Deze kwaliteit manifesteert zich in lerarengedrag, in de effecten bij leerlingen en studenten (participatie in het leren) en hun resultaten. Het observeren van onderwijssituaties vormt hiervoor het belangrijkste middel.

<u>Groen: leraren werken op school: zorgen dat leraren zich ontwikkelen en presteren</u>
Hierbij gaat het vooral om de vraag of het onderwijskundig beleid, het personeelsbeleid en de cultuur van de school gericht zijn op schoolontwikkeling en onderwijsverbetering, waarbij er met name aandacht is voor het verbeteren van het werk van de leraren.

<u>Rood: professionele ruimte voor en door leraren</u>
Centraal in het schema staat de professionele ruimte: daar waar de leraren en de school elkaar – in conceptuele zin – ontmoeten. Het is de ‘plek’ waar leraren werken aan de ontwikkeling van het onderwijs en de eigen ontwikkeling die daarvoor nodig is. Het gaat bij de professionele ruimte niet om onderwijs- dan wel personeelsbeleid of voornemens hiertoe, maar om het feitelijk functioneren daarvan in de praktijk.

Professionele ruimte kent in dit schema twee dimensies:

1. *Voor de leraren*
   De school of instelling faciliteert de professionele ruimte van leraren (weergegeven in de beweging van het groene naar het rode vak). Als het gaat om de kaders voor het werk van de leraren betrekt de school(leiding) de leraren aantoonbaar bij de onderwijsvisie van de school en creëert draagvlak voor die visie; dit is zodanig vertaald in concrete verwachtingen, dat voor leraren duidelijk is wat dit in hun werk met leerlingen of studenten betekent. Vervolgens biedt de school leraren voldoende professionele ruimte om hun werk te doen.

2. *Door de leraren*
   Binnen de kaders, zoals vastgesteld binnen de school, is de benutting van de professionele ruimte door de leraren van belang, individueel en in teamverband (weergegeven in de beweging van het gele naar het rode vak). De voornaamste taak van leraren is te zorgen dat leerlingen leren en presteren. Leraren moeten optimaal gebruikmaken van hun eigen professionele ruimte en dat ook (kunnen) aantonen. Professionele ruimte raakt hier aan professionalisering: het voortdurend beter (willen) worden in je beroep.

Colofon

Inspectie van het Onderwijs
Postbus 2730 | 3500 GS Utrecht
www.onderwijsinspectie.nl

2013 - 18 | gratis
ISBN: 978-90-8503-321-9

Een exemplaar van deze publicatie is te downloaden vanaf de website van de Inspectie van het Onderwijs: www.onderwijsinspectie.nl.